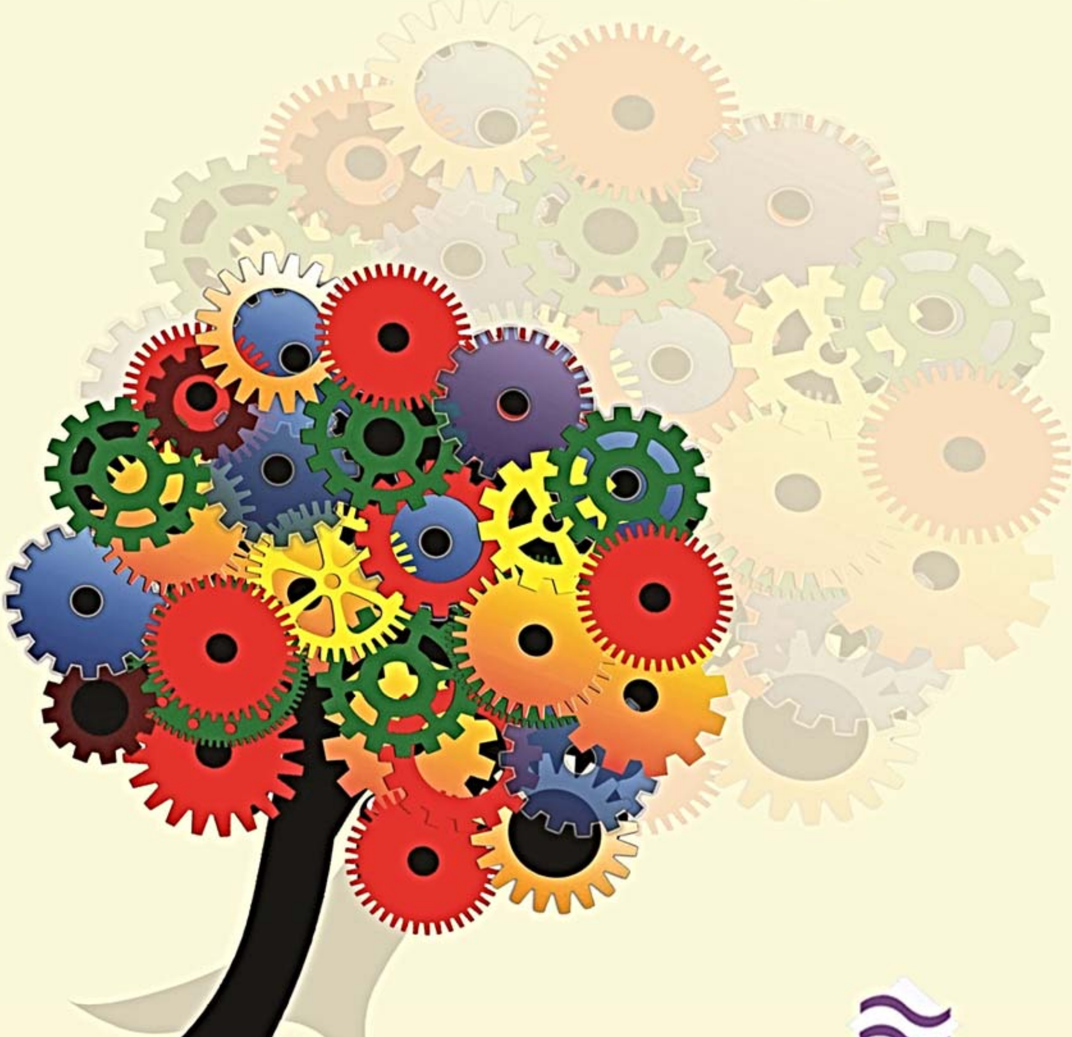
أ.د.أحمد محمد الدغشي

التربية ودورها

في البناء والوحدة والحضارة



بالعلم نرتقي
مركز الكتاب الأكاديمي

التربية ودورها في البناء والوحدة والحضارة

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية

(2016/9/4379)

37015

الدغشي، احمد محمد

التربية ودورها في البناء والوحدة والحضارة/احمد محمد الدغشي._عمان: مركز الكتاب الاكاديمي، 2016

()ص.

ر.إ.: 2016/9/4379

الواصفات: /علم النفس التربوي//التربية

يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى

الطبعة الأولى 2017

ISBN978-9957-35-233- 2(ردمك)

Copyright ©

جميع الحقوق محفوظة: لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال، دون إذن خطي مسبق من الناشر.

All rights reserved. NO Part of this book may be reproduced, stored in retrieval system, or transmitted in any form or by any means, without prior permission in writing of the publisher.

مركز الكتاب الأكاديمي

عمّان-وسط البلد-مجمع الفحيص التجاري

ص . ب : 11732 عمّان (1061) الأردن

تلفاكس: 96264619511+ موبايل: 962799048009+

الموقع الإلكتروني: www.abcpub.net

A.B.Center@hotmail.com / info@abcpub.net

التربية ودورها

في البناء والوحدة والحضارة

الأستاذ الدكتور

أحمد محمد الدغشي

مـــركـــز الكتـــاب الأكاديمـــي

مقدِّمة

يهدف هذا الإصدار وهو العاشر في سلسلة (دراسات تربوية) إلى زرع اتجاه البناء والوحدة والتربية الحضارية في نفوس الناشئة قبل غيرهم من فئات المجتمع، بوصف ذلك قيماً كليّة أصيلة ثابتة في الفكر التربوي الإسلامي. وعلى سبيل المثال فالمحور الأول من هذا الكتاب يعمل على استخلاص الآيات القرآنية الكريمة الهادفة إلى بث روح الوعي الحضاري في الفرد المسلم والمجتمع الإنساني بصورة عامة، حيث يحل التعايش والتآخي والتعاون بدل الصراع والتنابذ والتمزّق.

أما الموضوع الثاني فوجّه إلى القادة التربويين العرب (الوزراء) الذين اجتمعوا في الرياض في مارس/ آذار٢٠٠٨م، مركزاً على أهم الأولويات التي يعتقد المؤلّف أن على القادة التربويين بضرورة البدء بها لا القفز عليها، على حين خصص الموضوع الثالث للقراءة النقدية في مشروع الخطة العربية للتربية على حقوق الإنسان ٢٠٠٩-٢٠١٤م من حيث تحدي المرجعيات (الأصول والمبادئ). ويأتي الموضوع الرابع للتركيز على محورية الدور المدرسي في مواجهة ظاهرة العنف.

وهكذا يناقش الكتاب كذلك في موضوعه الخامس مسألة العمل التطوعي، ودور التربية في ذلك، من حيث إقحامه في ما يسمّى بالإرهاب! كما يعمل المؤلّف في موضوعه السادس على قراءة واقع المعلّم العربي من حيث جوهر معاناته وآفاق طموحاته في إطار القواسم المشتركة العامة له في المجتمع العربي.

أما الموضوع السابع فعبارة عن استخلاص الدرس التوحيدي من خلال معجزة الإسراء والمعراج للنبي الأعظم محمّد- صلى الله عليه وسلّم-.

واختتمتُ الكتاب بمناقشة مسألة الخمس في الفقه الإسلامي ولكن من زاوية البُعد التربوي بين وهم الامتياز الهاشمي وأسلوب التربية بالمعالي.

والله من وراء القصد.

أ.د أحمد محمد الدغشي - أستاذ الفكر التربوي الإسلامي

كلية التربية- قسم أصول التربية- جامعة - صنعاء

٢صفر١٤٣٨هـ الموافق ٢تشرين الثاني/نوفمبر٢٠١٦م

addaghashi@yahoo.com

حـــــوار الحضـــــارات

قراءة في الأصول التربوية الإسلامية[1]

من يُعمل نظره في نصوص القـرآن الكـريم عـلى نحـو قـراءة كليـة لآياتـه فـسيجد تـصريحاته - ولا أقـول إيماءاتـه - تـدل عـلى أن الأسـاس الـذي تنبنـي عليـه علاقـة الأمـم والحضارات المتباينة في أديانها وأعراقها وأجناسها إنما هو التعارف لا التعـارك والتعـايش لا الصراع، وهاك ابتداءً هاتين الآيتين المحكمتين في هذا السبيل:

"يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثـى وجعلنـاكم شـعوباً وقبائـل لتعـارفوا إن أكرمكم عند اللـه أتقاكم إن اللـه عليم خبير" (الحجرات:١٣).

"لا ينهاكم اللـه عـن الـذين لم يقـاتلوكم في الـدين ولم يخرجـوكم مـن ديـاركم أن تبروهم وتقسطوا إليهم إن اللـه يحب المقسطين" (الممتحنة:٨).

---

[1] الموضوع مستل في جوهره من كتاب للمؤلّف بعنوان(صورة الآخر في فلسفة التربية الإسلامية)، صدر في طبعتـه الأولى عـن وزارة التربيـة والتعلـيم، في المملكـة العربيـة الـسعودية، ١٤٢٥هــ-٢٠٠٤م، وطبعته الثانية عن المركز الأكاديمي للنشر في عمّان بالمملكـة الأردنيـة الهاشـمية،١٤٣٨هــ-٢٠١٧م، وقد أخذ هذا المحور في هذا الكتاب لانـسجامه مـع عنوانـه وطبيعـة التنـاول لموضـوعات الكتـاب ومحاوره.

إن الآية الأولى من سورة الحجرات تصرح بأن الناس في أصلهم البعيد أبناء أب واحد وأم واحدة لا فرق بينهم لاعتبارات اللون أو الجنس أو العرق أو نحو ذلك إلا بمقدار الاستقامة والتقوى.

وهذا ما أكد عليه النبي -صلى الله عليه وسلم- في خطبته الشهيرة بحجة الوداع وهي الخطبة التي غدت فيما بعد جزءاً جوهرياً لا يتجزأ من الميثاق الإنساني لحقوق الإنسان في الإسلام بل وفي العالم.

"يا أيها الناس إن ربكم واحد، وإن أباكم واحد، ألا لا فضل لعربي على عجمي، ولا عجمي على عربي، ولا لأحمر على أسود، ولا أسود على أحمر إلا بالتقوى"(١) ورب قائل يتساءل ألا يمكن أن يكون هذا الخطاب النبوي موجهاً لأبناء دين واحد هو الإسلام وأياً ما كانت الإجابة فإن فلسفة التربية الإسلامية من جانب آخر تساوي بين الخلق في الكرامة الإنسانية وتجعل الجنس الآدمي بحد ذاته مكرماً محترماً جديداً بالحقوق الطبيعية المشروعة وإن لم يعتنق دين الإسلام أو يعترف به ابتداءً "ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً"(الإسراء:٧٠).

فالآية لم تشر من قريب أو بعيد إلى دين المكرَّم من بني آدم بل جعلته عاماً مطلقاً مستغرقاً لكل بني آدم بصرف النظر عن أديانهم وأعراقهم

وأجناسهم.. الخ، ولقد جسد النبي محمد -صلى الله عليه وسلم- هذا المعنى عملياً فيما يرويه جابر بن عبدالله رضي الله عنه حين مرت جنازة فقام لها رسول الله -صلى الله عليه وسلم- وقمنا معه، فقلنا يا رسول الله: "إنها يهودية" فقال: إن الموت فزع، فإذا رأيتم جنازة فقوموا"(٢) وفسر العلة التكريمية من وراء ذلك القيام في رواية أخرى يرويها ابن أبي ليلى عن قيس بن سعد وسهل بن حنيف وهما صحابيان أنهما كانا بالقادسية فمرت جنازة فقاما لها، فقيل لهما: إنهما من أهل الأرض" أي جنازة كفار من أهل هذه الأرض المجوسية يومذاك"(٣) فقالا: "إن الرسول -صلى الله عليه وسلم- مرت به جنازة فقام لها، فقيل له: إنه يهودي فقال: "أليست نفساً"(٤).

وبالنسبة لآية سورة الممتحنة آنفة الذكر فقد قعدت لأصول العلاقات الاجتماعية والسياسية والدولية بين أبناء الأديان والحضارات المختلفة كتابية كانت أم وثنية وحيث إن سبب نزول الآية كان في حق المشركين فمن باب أولى الكتابيين فقد روت أسماء بنت أبي بكر -رضي الله عنهما- سبب نزول الآية حين قالت: "أتتني أمي راغبة (راغبة في زيارتي) في عهد النبي -صلى الله عليه وسلم- فسألت النبي صلى الله عليه وسلم "أَصِلُهَا"

قال: "نعم" قال ابن عيينة فأنزل الله تعالى فيها: لا ينهاكم الله عن الذين لم يقاتلوكم في الدين" الآية(٥).

وقد قال شيخ المفسرين الطبري (ت: ٣١٠هـ) في تفسير الآية:

"وأولى الأقوال في ذلك بالصواب قول من قال عنى بذلك لا ينهاكم الله عن الذين لم يقاتلوكم في الدين من جميع أصناف الملل والأديان أن تبروهم وتصلوهم وتقسطوا إليهم. إن الله عز وجل عم بقوله: "الذين لم يقاتلوكم في الدين ولم يخرجوكم من دياركم" جميع من كان ذلك صفته، فلم يخصص به بعضاً دون بعض، ولا معنى لقول من قال ذلك منسوخ لأن بر المؤمن لأهل الحرب ممن بينه وبينه قرابة نسب أو ممن لا قرابة بينه وبينه ولا نسب، غير محرم ولا منهي عنه، إذا لم يكن في دلالة له أو لأهل الحرب على عورة لأهل الإسلام أو تقوية لهم بكراع أو سلاح، وقد بين صحة ما قلناه في ذلك الخبر الذي ذكرناه عن ابن الزبير في قصة أسماء وأمها"(٦).

أما النهي فموجَّه نحو أولئك الذين يؤمنون بحتمية الصراع الحضاري، حيث يعتقدون أن لا وجود لهم يتضمن السيادة والهيمنة إلا بالقضاء على المسلمين وحضارتهم، ولذلك قال تعالى عقب الآية السابقة من سورة الممتحنة: "إنما ينهاكم الله عن الذين قاتلوكم في الدين وأخرجوكم من

ديـاركم وظـاهروا عـلى إخـراجكم أن تولـوهم ومـن يتـولهم فأولئـك هـم الظـالمون" (الممتحنة:٩).

التدافع لا الصراع:

ولكن يجب تحرير النزاع حول مسألتين جوهريتين في هـذا الـسياق الأولى: مـسألة التدافع الحضاري كسنة كونية تحكم الوجود فهذا أمر يقرره القرآن الكريم:

"ولولا دفع اللـه الناس بعضهم لبعض لفسدت الأرض ولكن اللـه ذو فـضل عـلى العالمين" (البقرة:٢٥١).

"ولولا دفع اللـه الناس بعضهم لبعض لهُـدِّمت صـوامع وبيـع وصـلوات ومـساجد يذكر فيها اسم اللـه كثيراً" (الحج:٤٠).

وهذا المعنى هو الذي عبر عنه علماء الاجتماع بالانتخاب الطبيعي أو بقـاء الأمثـل وذلك بإشارة الآيتين الكريمتين إلى أن ما فطر عليه الناس من مدافعـة بعـضهم عـن الحـق والمصلحة هو المانع من فساد الأرض أي أنه سبب لبقاء الحق وبقاء الصلاح مما يدل على أن مظهر التدافع والتنازع من أجل البقاء والدفاع عن الحق يقتـضي في مآلـه بقـاء الأمثـل وحفظ الأمثل(٧).

الثانية: إن مسألة الصراع كحتمية اجتماعية تنفي وجود ثابت في الكون وفق المنطق الهيجلي، ومن بعده الماركسي في الفكر والتاريخ والاجتماع، أو الدارويني في العلوم الطبيعية، والنظريات الحديثة لصموائيل هنتنجون في صراع الحضارات، وفرانيس فوكوياما في نهاية التاريخ وبعيداً عن أسباب ذلك المنطق وملابساته الأوربية المسيحية الخالصة فإن التدافع وفق المنطق الإسلامي لا يعني سوى النقد والذي يحفظ التوازن للفقراء المتباينين كحركة اجتماعية لا تقتضي بنفي الآخر أو استئصاله بل تعمل على تحويل مواقع الفرقاء في إطار التعددية ليس أكثر(٨).

وما يدلل على هذا المعنى ويعضده بقوة مايلي:

أولاً: إن المجتمع الإسلامي في عصوره الزاهية في صدر الإسلام وبعده تعايش مع غير المسلمين من أهل الكتاب، وعدهم أهل ذمة لهم ما لنا وعليهم ما علينا، وأباح مصاهرتهم ومؤاكلتهم، وما وثيقة دولة المدينة وما احتوته من حرية للعقيدة والرأي والنفس والمال وحرمة الجوار ونصرة المظلوم ومقاومة المعتدي وأن يكون سكان المدينة يداً واحدة على من يهاجمها، أو يحارب أهلها(٩)، إلا دليل على حقيقة هذا التعايش وواقعيته وما العهدة العمرية التي عقدها الخليفة الراشد عمر بن الخطاب -رضي الله عنه- مع أهل بيت المقدس من النصارى سنة خمس عشرة للهجرة، وقد

أعطاهم فيها الأمان على أنفسهم وأموالهم وكنائسهم وصلبانهم، وعدم جواز إكراههم على دينهم(١٠)، إلا دليل آخر على الحقيقة الحضارية ذاتها في التعايش السلمي بين الحضارات في ظل الإسلام وسيادته.

ثانياً: إن الإسلام لم يشرع الجهاد وفق قول جمهور الفقهاء إلا لحماية بيضة الإسلام ودرء الحرابة وليس للقضاء على الكفر. وقد تتبع أحد الباحثين جميع آيات القرآن التي جاءت في "الإذن" بالقتال، و"الأمر" به و"إيجابه" و"الحض والتحريض" عليه، فوجدها جميعها في هذا الإطار لا تتعداه(١١). كما تتبع آخر النصوص القرآنية الواردة في الدلالات السياسية والأيديولوجية للولاء والبراء وخلص إلى أن الولاء والبراء منوطان بحالتي السلم والحرب، إذ الأصل هو التعايش في حال السلم، والاستثناء هو التناحر في حال الحرب(١٢).

ثالثاً: إن التدقيق في الآيات الكريمة التي حرصت على الدقة والتخصيص وعدم الوقوع في التعميم حين جاءت بألفاظ (كثير، ومن، وفريق، وطائفة) وهي كثيرة عديدة في القرآن حسبنا هنا الإشارة إلى مواطنها أو بعضها(١٣)، لتؤكد على أن الآخر ليس جنساً واحداً، وإن كثر فيه السوء أحياناً في زمن ما أو بيئة ما، لذلك جاء منطق القرآن يقضي بأنهم "ليسوا سواء" وأن المسلم مأمور بالبر والإقساط إلى المسالمين من غير

المسلمين مصداقاً لقول الحق سبحانه: "لا ينهاكم الله عن الذين لم يقاتلوكم في الدين ولم يخرجوكم من دياركم أن تبروهم وتقسطوا إليهم إن الله يحب المقسطين" (الممتحنة:٨).

وتؤكد أحداث السيرة النبوية المعنى العملي لفلسفة التربية الإسلامية الحضارية السلمية إذ أن نسبة الذين اعتنقوا الإسلام في ظل السلام بعد صلح الحديبية بلغت ستين ضعفاً مقارنة بمن اعتنق الإسلام قبلها، حيث لم يكن قد بلغ عدد المسلمين إلى صلح الحديبية أكثر من ألف وخمسمائة مسلم خلال تسع عشرة سنة قبل ذلك الحدث، في حين بلغوا بعد صلح الحديبية ومضي ما لا يزيد عن سنة ونصف من يوم الحديبية عشرة آلاف من المسلمين، وما ذلك إلا لأنه قد أتيح للمسلمين عرض دعوتهم، وتوفرت للعرب فرصة التعرف على الإسلام حتى وصل إلى المدينة من لم يكن قادراً على الوصول إليها قبل ذلك(١٤).

ومما يلاحظ في تاريخ الصراع بين المسلمين والكافرين ظاهرتان هامتان(١٥):

الأولى: كلما كان المشركون في مركز القوة فإنهم يعلنون الحرب المادية ضد المسلمين بهدف منع الناس من الدخول في الإسلام، وإجبار من أسلم منهم على مفارقته.

الثانية: كلما كان المسلمون في مركز القوة فإنهم يعلنون الحرب المادية ضد الأنظمة الطاغوتية الحاكمة لتحرير شعوبها المغلوبة على أمرها من هيمنة تلك الأنظمة لتقرر بنفسها حقها في قبول الإسلام أو رفضه ولكن بدون ضغط أو إكراه.

ولعل الفارق الأساسي بين الحالتين هو أنه في الحالة الأولى يتم تطبيق مبدأ الصراع الحضاري بوصفه حتمياً و قطعياً، أما في الحالة الثانية فإنه سعي مشروع لتحرير المقهورين من ربقة الظلم والطغيان اللذين يحولان بين حق الأفراد في تقرير حرياتهم ومصيرهم دون أن يعني ذلك قتالاً لغير المسلم بدليل أنه سيقرر ما يعتقده الأصلح لنفسه ولا يكره على سواه أياً كان قراره واختياره وتاريخ المسلمين حافل بالتعايش مع الآخر الذي يعيش في كامل حريته في ظل دولة الإسلام وسلطانها.

وماذا عن هذه النصوص؟

غير أن ما قد يشغب على هذا الاستخلاص هو الفهم الظاهري لمدلولات بعض النصوص القرآنية الواردة في هذا الباب مثل فهم بعضهم للآيات التالية وأنها تفيد حتمية الصراع قال تعالى (مَّا يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُواْ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ وَلاَ الْمُشْرِكِينَ أَن يُنَزَّلَ عَلَيْكُم مِّنْ خَيْرٍ مِّن رَّبِّكُمْ وَاللّهُ يَخْتَصُّ بِرَحْمَتِهِ مَن يَشَاء وَاللّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ) البقرة: ١٠٥

قال تعالى (وَلَئِنْ أَتَيْتَ الَّذِينَ أُوْتُواْ الْكِتَابَ بِكُلِّ آيَةٍ مَّا تَبِعُواْ قِبْلَتَكَ وَمَا أَنتَ بِتَابِعٍ قِبْلَتَهُمْ وَمَا بَعْضُهُم بِتَابِعٍ قِبْلَةَ بَعْضٍ وَلَئِنِ اتَّبَعْتَ أَهْوَاءهُم مِّن بَعْدِ مَا جَاءكَ مِنَ الْعِلْمِ إِنَّكَ إِذَاً لَّمِنَ الظَّالِمِينَ) البقرة: ١٤٥

قال تعالى (وَلَن تَرْضَى عَنكَ الْيَهُودُ وَلاَ النَّصَارَى حَتَّى تَتَّبِعَ مِلَّتَهُمْ) البقرة: ١٢٠

قال تعالى (وَدُّواْ لَوْ تَكْفُرُونَ كَمَا كَفَرُواْ فَتَكُونُونَ سَوَاء) النساء: ٨٩

"ولا يزالون يقاتلونكم حتى يردوكم عن دينكم إن استطاعوا" (البقرة: ٢١٧).

ويرى كاتب هذه السطور أن يشرع في مناقشة الاستشهاد بالآيات الثلاث السابقة من سورة البقرة التي تتحدث عن أهل الكتاب ثم يرجع إلى الآيتين الأخريين من سورتي البقرة والنساء، مع ما في الآية الأولى من إشارة إلى المشركين لا تفيد سوى أن سنة الله تعالى قضت بأن يظل قاموس الخلاف والتدافع -وليس الصراع بمفهومه الهيجلي أو الماركسي أو الدارويني -مستمراً بحيث تتعدد ديانات الخلق ومللهم كما تتعدد لغاتهم وأجناسهم وألوانهم، وأنه لا يمكن أن تتحد هذه الديانات على معنى أن تعلن تخليها عن أديانها كلية لتذوب جميعها في دين الإسلام الخاتم بمفهومه

الاصطلاحي، ولكن هل هذا يقتضي الصراع وحتمية الحرب بين أهل الأديان؟، إذن لماذا شرع الإسلام أحكام أهل الذمة ومن في حكمهم ولماذا نهى عن قتل النساء والصبيان والعباد والزراع وكل من لم يحمل السلاح ضد المسلمين رغم أنهم جميعاً كفار؟ ولماذا جاءت كثير من الآيات القرآنية مستثنية بعضهم من السوء كما مرت بنا الآيات قبلاً؟ بل إن القرآن وهو يصف المعادين ميّز بالجملة بين المخالفين من أصل الديانتين اليهودية والنصرانية وكذا المشركين حيث قال تعالى: قال تعالى (لَتَجِدَنَّ أَشَدَّ النَّاسِ عَدَاوَةً لِّلَّذِينَ آمَنُواْ الْيَهُودَ وَالَّذِينَ أَشْرَكُواْ وَلَتَجِدَنَّ أَقْرَبَهُمْ مَّوَدَّةً لِّلَّذِينَ آمَنُواْ الَّذِينَ قَالُوَاْ إِنَّا نَصَارَى ذَلِكَ بِأَنَّ مِنْهُمْ قِسِّيسِينَ وَرُهْبَانًا وَأَنَّهُمْ لاَ يَسْتَكْبِرُونَ) المائدة: ٨٢

وليس دقيقاً ما ذهب إليه أحد المفسرين المعاصرين (أعني الأستاذ سيّد قطب رحمه الله) حين بالغ في التشنيع على مخالفيه في تفسير هذه الآية على ظاهرها، فراح يؤكد أن النصارى الأقرب مودة للذين آمنوا هم فئة محدودة من الذين آمنوا برسالة محمد -صلى الله عليه وسلم- فغدوا مسلمين خالصين، ولذلك كان ثناء الآية مستدلاً بالآية التي تليها وهي قوله سبحانه: قال تعالى (وَإِذَا سَمِعُواْ مَا أُنزِلَ إِلَى الرَّسُولِ تَرَى أَعْيُنَهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُواْ مِنَ الْحَقِّ يَقُولُونَ رَبَّنَا آمَنَّا فَاكْتُبْنَا مَعَ الشَّاهِدِينَ)المائدة: ٨٣ (١٦).

والواقع أن الآية إنما تتحدث عن حجم عداوتين ميزت بينهما بصيغتي مفاضلة هما "أشد" و "أقرب" ولا يعقل بأي مقياس بأن تتحول طائفة من أهل دين ما إلى دين آخر هو الإسلام ليصبحوا مسلمين خالصين حسب ما ذهب إليه الأستاذ سيّد ثم ما برح الوصف بـ(أقرب) قائماً وملازماً فهذا اللفظ إنما يشعر صراحة ببقائهم على دينهم، بيد أن عدالتهم وإنصافهم حين استمعوا إلى المنصفين من علمائهم دفعت بهم للاعتراف برسالة محمد -صلى الله عليه وسلم- وأنها امتداد لدعوة عيسى -عليه الصلاة والسلام- وهذا لا يقتضي منهم بالضرورة إعلان تخليهم عن النصرانية واعتناقهم الإسلام فما يزال دأب المنصفين أن يتأثروا بما عند غيرهم من الحق وإن لم يتابعوه كلية أو نهائياً أحياناً، ولذلك جرت مقولة "والحق ما شهدت به الأعداء" ومن هنا كان عام الحزن هو العام الذي توفي فيه أبو طالب بن عبد المطلب، عم الرسول -صلى الله عليه وسلم- رغم عدم ثبوت إسلامه بالسند الصحيح، وكان وصف النبي -صلى الله عليه وسلم- للنجاشي ملك الحبشة بأنه ملك عادل لا يظلم عنده أحد، وذلك قبل أن يسلم ولذلك لا غرابة أن يوصف بعض النصارى بـ"الأقرب مودة للذين آمنوا" مع بقائهم على دينهم ومعتقدهم. ولنتذكر بأن الآية لم

تعمم الحكم ولكن قال: "ذلك بأن منهم قسيسين ورهباناً وأنهم لا يستكبرون".

ومن جانب آخر كيف يقال بأن هذا الوصف خاص بفريق محدد آمن بالإسلام من النصارى ثم لا يوصف الفريق الآخر الذي آمن بالإسلام من اليهود من أمثال عبد اللـه بن سلام وكعب الأحبار وغيرهما أياً ما اختلفت النسبة بين الفريقين فالحديث هنا في معـرض فئة محدودة أسلمت ولم تعد معتنقة لدينها أو هكذا قيل.

إن القول بأن ذلك الثناء من اللـه عليهم في كتابه خاص بفريق ممن أسلم مـن النـصارى، مع ما نلحظه من توجّه المدح في الآيات لأولئك لصفات سامية اتسموا بها، ومسالك حميدة في العدل والإنصاف ونحوهما، ميزتهم عمّن سواهم من أهـل ديـنهم؛ كأنما يجيز من يتبنى ذلك القول إبقاء حالة الدين أو المعتقد السابق للمرء صفة ملازمـة له، حتى وإن تحوّل عنه، أو كفر به، واعتنق ديناً أو معتقداً آخر مختلفاً أو مـضاداً، رغم تأكيد تلك الآيات صفتهم الدينية الأساسية. ولعـل مـن المناسـب التأكيـد عـلى أن ليس من بين تلك الآيات التـصريح بـدخولهم ديـن الإسـلام (المحمـدي) -ولـيس الإسلام بمعناه اللغوي العام الذي آمن به جميع الأنبيـاء والمرسـلين- وهـذا يخـالف- في الواقـع- طبيعــة الأشــياء، وحقــائق الظــواهر، والعــرف الــساري في الإســلام، وســائر الملــل والنحــل الــسماوية والمعتقــدات الفلــسفية والوضــعية في القــديم

والحديث، إذ منذ متى صار المفارق لدينه أو معتقده السابق يوصف به بعد ذلك؟ مع ما نعلمه نحن المسلمين بداهة من أن الإسلام يجبُّ ما قبله، ويعرف غيرنا ذلك بداهة كذلك، فيطلقون على من ترك دينه الأصلي صفته الجديدة في ذلك السياق، دون أن تظل ديانته السابقة ملازمة له، على نحو ما يستنتج من مثل ذلك التفسير الذي حاصله الجمع بين صفتي النصرانية والإسلام في آن(نصارى مسلمون!!).

وكي يتبين الخطأ الجسيم في ذلك لابأس من سؤال من يردّده : هل يستقيم مثلا قولنا اليوم على نحو صفة تلقائي: عبد الله بن سلام اليهودي، وصفية بنت حيي اليهودية، والملك النجاشي النصراني، وعمر بن الخطاب الوثني، وسلمان الفارسي المجوسي، وهكذا؟!!

والسؤال إذا: هل المسألة انطباعية لامعيار فيها ولاضابط؟ أم أنه التأثر البليغ بفترات الصراع التاريخي والمعاصر بين المسلمين والصليبيين، الذي ترك بصماته واضحة على نفوس وأفئدة فقهاء ومفسرين ومؤرخين –مع الأسف-..

وفي سياق التعليق على تلك الآيات الثلاثة آنفة الذكر من سورة البقرة يود الكاتب الإيماء إلى أن عدم إيمان أهل الكتاب أو سواهم بدين الإسلام أو عدم حمل ود لحصول خير ينال المسلمين من ربهم، أو أن عدم رضاهم التام عن المسلمين حتى يتبع المسلمون ملتهم، ذلك كله لا يعني

ضرورة الصراع الحضاري وحتميته، فإذا كان ثمة أديان متعددة فمن السنن الجارية أن يقع ضمن ما يقع قدر من الاختلاف والتنازع والتدافع ولكنه ليس الصراع المادي الهيجلي أو الماركسي أو الدارويني بالضرورة وعدم الرضا مثلاً لا يعني أن نتيجته الحتمية هي الحرب فما يزال الأب الحنون أو المعلم المخلص أو الأخ الأكبر أو الصديق الوفي غير راض أي منهم عمن استرعى شأنه حتى يتابعه في توجيهاته ونصحه ومسلكه لكن عدم تحقق ذلك لا يعني ضرورة الانتقال من الحنان أو الأخلاق أو الوفاء إلى عكس هذه المعاني.

وملحظ آخر في هذه الآيات التي قد يشعر ظاهرها بالاستغراق والعموم حيث جاء ذكر "أهل الكتاب" و"المشركون" و"اليهود" و"النصارى" بدون تقييد بصيغة من صيغ التبعيض كما في الآيات التي مرت بنا فيما سبق فهل يعني ذلك خروجاً عن تلك القاعدة هنا؟

الحق أن من ينعم النظر في أسلوب القرآن الكريم ملياً فسيخلص إلى أنه تارة يخاطب البعض ثم يعود بعد ذلك ليخاطبه بصيغة الكل من غير أن يعني ذلك استغراق الكل حقيقة، وعلى سبيل المثال فإن قوله تعالى في هذه الآية: قال تعالى (وَلَن تَرْضَى عَنكَ الْيَهُودُ وَلاَ النَّصَارَى حَتَّى تَتَّبِعَ مِلَّتَهُمْ) البقرة: ١٢٠

من هذا القبيل، إذ إن متابعة الآية من بداية السياق في الآية ١٠٠ من السورة نفسها وهي قوله تعالى: "أو كلما عاهدوا عهداً نبذه فريق منهم ..."

يؤكِّد هذا المعنى. ثم نجد القرآن تارة أخرى يخاطب الكل وهو لا يقصد سوى البعض.

ومن هذا القبيل قوله تعالى: قال تعالى (قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لِمَ تَصُدُّونَ عَن سَبِيلِ اللّهِ مَنْ آمَنَ تَبْغُونَهَا عِوَجًا وَأَنتُمْ شُهَدَاء وَمَا اللّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ)ٍّ آل عمران: ٩٩ولو تابع الباحث القراءة بدون فاصل أو توقف لألفى الآية التي تليها تخصص فريقاً من أهل الكتاب هم المعنيون بالإطلاق السابق قال تعالى (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوَاْ إِن تُطِيعُواْ فَرِيقًا مِّنَ الَّذِينَ أُوتُواْ الْكِتَابَ يَرُدُّوكُم بَعْدَ إِيمَانِكُمْ كَافِرِينَ) آل عمران: ١٠٠ ومن المقطوع به أن قوله تعالى في مثل هذه الآيات : "وقالوا لن يدخل الجنة إلا من كان هوداً أو نصارى تلك أمانيهم" أو قوله قال تعالى (وَقَالَتِ الْيَهُودُ لَيْسَتِ النَّصَارَى عَلَى شَيْءٍ وَقَالَتِ النَّصَارَى لَيْسَتِ الْيَهُودُ عَلَى شَيْءٍ وَهُمْ يَتْلُونَ الْكِتَابَ) البقرة: ١١٣أو قوله: قال تعالى (وَقَالَتِ الْيَهُودُ يَدُ اللّهِ مَغْلُولَةٌ ...) المائدة: ٦٤

هذه الآيات وما في معناها لا تدل على أن جميع أفراد اليهود أو النصارى قد قالوا (لن يدخل الجنة..." الآية أو "ليست النصارى ..." الآية أو " يَدُ اللّهِ ...." الآية، كيف وقد ذكر بعضهم في معرض الثناء كما تقدم فهذا إذن من المجاز العقلي بداهة، ويحمل المعنى على ما قاله كبراؤهم أو غلاتهم أو نحو ذلك، فهذا أسلوب بلاغي عربي مألوف لا إشكال فيه، وهو كذكر عموم اليهود أو النصارى في الآيات الثلاث التي نحن بصدد الحديث عنها

على حين أن المقصود ليس سوى بعضهم حملاً لهذه الآيات على الآيات الكثيرة الأخرى المخصصة أو المقيدة أو المبيّنة .

وأخيراً: فمن ذا الذي فهم من قوله تعالى قال تعالى (الَّذِينَ قَالَ لَهُمُ النَّاسُ إِنَّ النَّاسَ قَدْ جَمَعُواْ لَكُمْ فَاخْشَوْهُمْ فَزَادَهُمْ إِيمَاناً وَقَالُواْ حَسْبُنَا اللّهُ وَنِعْمَ الْوَكِيلُ) آل عمران: ١٧٣ أن جميع الناس قد قالوا لهم ذلك فالناس الذين قالوا إنما هو أعرابي من خزاعة(١٧)، أو نعيم ابن مسعود، أو أنهم ركب عبد القيس أو المنافقون وقد أطلق عليهم لفظ الناس لكونهم من جنسهم(١٨). أما الناس الذين جمعوا لهم فهم أبو سفيان ابن حرب(١٩). وهذا شبيه بقول النبي صلى الله عليه وسلم فيما يرويه ابن عمر رضي الله عنهما: "أمرت أن أقاتل الناس حتى يشهدوا أن لا إله إلا الله ....." (٢٠) الحديث، فقد حمل لفظ الناس في الحديث على المشركين من غير أهل الكتاب لعموم الأدلة التي تميز بين عدم مقاتلة أهل الذمة أو مؤدي الجزية والمعاهدين وبين المشركين وغيرهم(٢١). وهكذا ينبغي حمل الألفاظ العامة في حق أهل الكتاب أو اليهود أو النصارى أو سواهم.

هذا عن الآيات الثلاث في سورة البقرة أما الآيتان الأخريان من سورتي البقرة والنساء وهما قوله تعالى قال تعالى (وَلاَ يَزَالُونَ يُقَاتِلُونَكُمْ حَتَّىَ يَرُدُّوكُمْ عَن دِينِكُمْ إِنِ اسْتَطَاعُواْ) البقرة: ٢١٧

وقوله قال تعالى (وَدُّواْ لَوْ تَكْفُرُونَ كَمَا كَفَرُواْ فَتَكُونُونَ سَوَاء) النساء: ٨٩

فالأمر لا يستأهل أكثر من إعمال نظر كلي مباشر في الآيتين وفق قراءة سياق من بداية الآيتين وسيتبين خصوصيتهما بفئتين من الناس هما المشركون والمنافقون في ذلك الحين بحيث تنطبقان على كل من حمل صفات الفئتين في أي عصر ومصر، ولكن دون أن تستغرق جميع غير المسلمين لأنهما وردتا في سياق خاص فلا يحملان على غير من وردتا في حقهما، فآية سورة البقرة خاصة بكفار قريش وحدهم، وذلك حين حرصوا على إرجاع من أسلم منهم وفارق دين آبائه، إلى دين قريش وملتهم باذلين في سبيل ذلك ما وسعهم .

اقرأ الآية من البداية حيث تقول قال تعالى (يَسْأَلُونَكَ عَنِ الشَّهْرِ الْحَرَامِ قِتَالٍ فِيهِ قُلْ قِتَالٌ فِيهِ كَبِيرٌ وَصَدٌّ عَن سَبِيلِ اللهِ وَكُفْرٌ بِهِ وَالْمَسْجِدِ الْحَرَامِ وَإِخْرَاجُ أَهْلِهِ مِنْهُ أَكْبَرُ عِندَ اللهِ وَالْفِتْنَةُ أَكْبَرُ مِنَ الْقَتْلِ وَلاَ يَزَالُونَ يُقَاتِلُونَكُمْ حَتَّىَ يَرُدُّوكُمْ عَن دِينِكُمْ إِنِ اسْتَطَاعُواْ)

البقرة: ٢١٧

أما الآية من سورة النساء فقراءتها من بداياتها وفق قراءة السياق ستبين أن الحديث خاص بالمنافقين الذين تخلفوا في غزوة أحد حتى صار المسلمون فئتين فئة ترى قتلهم، وفئة لا ترى ذلك فأنزل الله: "فمالكم في المنافقين فئتين والله أركسهم بما كسبوا أتريدون أن تهدوا من أضل الله، ومن يضلل الله فلن تجد له سبيلاً، ودوا لو تكفرون كما كفروا فتكونون سواءً..." (النساء: ٨٨-٨٩) (٢٢).

وصفوة القول في أمر الصراع الحضاري بالنسبة لفلسفة التربية الإسلامية وفق خطاب القرآن الكريم يتجلى في مستويين: (٢٣)

المستوى الأول: خطاب القرآن عن نظرته إلى الآخر من منطلق الاعتراف الكامل بذاتيته، وكينونته المستقلة، وحقه في إقامة الحضارة التي يتمحض اختياره المطلق في إقامتها، شريطة عدم تعديها لحدودها، أو تجاوزها إلى حقوق الآخر وحدوده.

المستوى الآخر: خطاب القرآن الإخباري عن الآخر في حرصه على إغواء المسلمين بشتى الوسائل ومختلف الأساليب وإصراره على ذلك ولكن هذا مقيد بفريق من الكافرين أو حتى بأغلبيتهم في زمن النبي صلى الله عليه وسلم دون أن يعني ذلك استغراقاً لكل المخالفين بالضرورة، في كل زمان ومكان.

ودون أن يعني ذلك موقفاً ترتضيه فلسفة التربية الإسلامية.

الانعكاسات التربوية:

وفق ما تقدم من إطار نظري لمسألة العلاقة بين الحضارات وما تم الخلوص إليه من كونها علاقة قائمة -وفق المنظور التربوي الإسلامي بحسب فهم كاتب هذه السطور واجتهاده -على التعايش والتحاور لا

التصارع والتقاتل، فإن بوسع المؤسسات التربوية والقائمين على تصميم المناهج وفلسفات التربية فيها التركيز على تلك المضامين بتنشئة المتعلمين على اكتسابها وتمثلها ابتداءً من النص عليها في أهداف المنهاج المنشود، وتضمين تلك المفردات محتواه، والعمل على تنشيط المتعلمين بطرائق عديدة في مقدمتها إيراد الأحداث والروايات والقصص التاريخية الصحيحة التي تحكي حقيقة التعايش الذي تم في صدر الإسلام وفي العصور الزاهية له بين أبناء الأديان والحضارات المختلفة في ظل الحكم الإسلامي، وكيف منحت وثيقة المدينة العهدة العمرية مثلاً حقوق الآخر بما لا مزيد عليه، وكيف تعامل الفاتحون المسلمون مع أهل البلاد المفتوحة مع بقائهم على دينهم بمنتهى السماحة والإخاء، ثم العمل على تجسيد هذه المضامين بأسلوب القدوة الذي يشمل القائد السياسي والعسكري والمعلم ورب الأسرة في نظرتهم نحو المخالف القريب والبعيد.

وإذا كان الحديث في هذه السطور موجهاً نحو الآخر البعيد المغاير للمسلم في الدين والمعتقد والسلوك غالباً فكيف بالآخر القريب المخالف في جزئية أو حتى كلية. فعن طريق إعمال أسلوب الحوار والتثاقف يمكن الوصول إلى صيغة تعايش تعزز قواسم الاشتراك بين أبناء المجتمع الواحد، وتجنبه الاقتتال الداخلي، ومسلك العنف. وهذا لن يتأتى تماماً إلا بإعادة

النظر في فلسفة بعض المفهومات التي استقرت في أذهان بعض أهل العلم الشرعي ذوي الصوت العالي قبل غيرهم لقضايا جوهرية من مثل مفهوم الولاء والبراء، وأسس العلاقات بين المسلمين وغيرهم وطبيعة النظرة نحو الآخر، وفلسفة الجهاد القتالي، وفلسفة الجزية وأسبابها وطريقة أخذها وفق التصور الإسلامي، فمن العبث أن نقع في طرفي الإفراط أو التفريط فيقع الإفراط حين يصر بعضنا على مقاطعة العالم بدعوى تجسيد معاني الولاء والبراء، أو القول بأن أساس العلاقة بين المسلم والآخر قائمة على الاقتتال لا التعايش، وأن هدف الجهاد إنما هو القضاء على الكفر وليس رد العدوان ودرء الفتنة والحرابة، وأن الجزية حتمية في كل حين دون أن تكون مرتبطة بسبب الحماية، وأننا مطالبون بإذلال أهل الذمة غدواً ورواحاً بما في ذلك طريقة أخذ الجزية سواءً أكان هناك تطبيق لذلك أو لم يكن وحين لا يكون - وهو السائد اليوم- فإننا نشارك في التخويف والترويع لهم فيما لو عادت للإسلام سيادته بما يعرف عندهم بـ (الإسلام فوبيا) الذي سيضطرهم لدفعها عن يد وهم صاغرون، وأننا سنضطرهم إلى أضيق الطرق، وأننا لن نسلم عليهم أو نرد سلامهم، نتيجة قراءة خاطئة مبتسرة للنصوص الصحيحة الواردة في هذا السياق فلا بد من إعادة النظر في جملة فهم بعض أهل العلم لذلك، وهنا لن نتجاوز في الغالب فهم جمهور

الفقهاء ولا سيما في صدر الإسلام حين نطرح مفهومات التسامح والتعايش ، أما الفهومات المتشددة فغالباً ما انبعثت من خلفيات الحروب الصليبية والمكائد اليهودية عبر التاريخ ، ولكن ذلك لا يدفعنا لأن نتخلى عن أحكام ديننا وأخلاقه بسبب إساءة الآخر واستفزازته، دون إغفال ذلك بمقداره.

ولكن أخشى ما يخشاه الباحث الحصيف هو أن تأتي أحداث وضغوط عارضة داخلية أو خارجية فتدفع للتنقل من أحكام الإسلام المتعلقة بالمضامين السابقة بالجملة بتأويلات فاسدة تقع على الطرف الأخر من الإفراط وهو التفريط، وهذا يدل على أن فهم بعض النصوص ليس بأكثر من صدى لأحداث وملابسات وقتيه قديمة أو حديثة وليس بالضرورة الفهم الشرعي السليم.

إن تضمين قيم التسامح والتعايش في المناهج الدراسية من وحي الكتاب الكريم وصحيح السنة المطهرة يعني تقديم الإسلام الحضاري من مصدريه الرئيسين الكتاب والسنة، وتنشئة الجيل على ذلك وفق فهم جمهور العلماء في الغالب، ومنطق العصر أو فقه الواقع كما يحلو للبعض تسميته بحق.

وهذا المنطق العصري ليس عصرنة للإسلام ولكنه أسلمة للعصر إن التزمنا الضوابط المنهجية بعيداً عن الاتهامات الجزافيـة التـي لا يـدرك الـبعض خطورتهـا إلا حـين تـشتعل الفتن فيسارع إلى التوفيق بما هو أقرب إلى التلفيق على نحو مخجل مضحك مبكٍ معاً.

الهوامش:

(١) أخرجه أحمد في المسند، أنظر: أحمد عبد الرحمن البنا الساعاتي، الفتح الرباني لترتيب مسند الإمام أحمد بن حنبل الشيباني، د.ت، د.ط، القاهرة : دار الحديث، وقال الساعاتي في تخريج هذا الحديث عن الهيثمي "رواه أحمد ورجاله رجال الصحيح" ج١٢ ص٢٢٦-٢٢٧، رقم الحديث ٤٢٧.

(٢) مسلم، صحيح مسلم (بشرح النووي) د، ت، د.ط، القاهرة، المطبعة الأميرية، ومكتبتها كتاب الجنائز باب القيام للجنازة) ج٧، ص٢٨.

(٣) انظر: النووي، شرح صحيح مسلم، المرجع السابق، ج٧، ص٢٩-٣٠، د. محمد عمارة ، الإسلام والآخر: من يعترف بمن؟ ومن ينكر من؟ ١٤١٣هـ -٢٠٠٢م، ط الثالثة، القاهرة وغيرها: مكتبة الشروق الدولية، ص٧٣.

(٤) صحيح مسلم، المرجع السابق، ج٧، ص٢٩.

(٥) البخاري، صحيح البخاري، بشرح ابن حجر العسقلاني، د. ت، د. ط، بيروت: دار الفكر، كتاب الأدب ٧٨، باب صلة الوالد المشرك ٧، ج١ ص٤١٣، حديث ٥٩٧٨، وأنظر كذلك حديث رقم ٥٩٧٩.

(٦) ابن جرير الطبري، جامع البيان من تأويل آي القرآن، ١٣٧٣هـ - ١٩٥٤م ، ط الثانية، مصر: شركة مكتبة ومطبعة البابي الحلبي وأولاده، ج٢٨ ص٦٦.

(٧) محمد رشيد رضا، تفسير القرآن الحكيم الشهير بتفسير المنار، ١٤١٤هـ-١٩٩٣م، د.ط، بيروت : دار المعرفة ج٢ ص٤٩٧، وأنظر: محمد الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ١٩٨٤م، د.ط، تونس، الدار التونسية للنشر، ج٢ ص٥٠٠، وسيد قطب، في ظلال القرآن، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م، الطبعة الشرعية

السادسة عشرة، القاهرة وبيروت: دار الشروق، المجلد الأول، ج٢، ص٢٧٠ -٢٧١.

(٨) محمد عمارة، إسلامية المعرفة، د. ت، د.ط، القاهرة: دار الشرق الأوسط، ص٦٣-٦٥، والغزو الفكري: حقيقة أم وهم، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م، ط الثانية، القاهرة وبيروت، دار الشروق، ص١٢١-١٢٥.

(٩) راجع نص الوثيقة في : ابن هشام، السيرة النبوية (تحقيق مصطفى السقا ورفاقه) د. ت، د.ط بيروت، دار إحياء التراث العربي، ج٢، ص١٤٧-١٥٠، ومحمد حميد الله، مجموعة الوثائق السياسية للعهد النبوي والخلافة الراشدة، ١٤٠٣هـ-١٩٨٣م، ط الرابعة، بيروت، دار النفائس، ص٥٩-٦٢.

(١٠) محمد حميد الله، مرجع سابق، ص٤٨٨-٤٨٩.

(١١) محمد عمارة، الإسلام والآخر، من يعترف بمن، من ينكر من؟ ١٤٢٣هـ-٢٠٠٢م، ط الثالثة، القاهرة، وغيرها: مكتبة الشرق الدولية، ص٥٦.

(١٢) عبدالرحمن حلي، الدلالات السياسية، الأيدلوجية للولاء والبراء في القرآن الكريم، صحيفة المستقبل، العدد ١٤٦، ١٧ شوال ١٤١٧هـ ١٩٩٧/٢/٢٤م لندن: دار المستقلة.

(١٣) راجع -على سبيل المثال- في لفظ «كثير»: البقرة ١٠٩، وآل عمران:١١٠، والمائدة٦٥،٥٩-٦٦، وفي لفظ «مِن» البقرة ٧٨، وآل عمران ١٩٩،١٥٩،١١٥،١١٣،٧٥، وفي لفظ «فريق» البقرة٧٥،١٠٠-١٠٠١،وآل عمران ٢٣،٧٨، وفي لفظ «طائفة» آل عمران ٩٦-٦٢. .

(١٤) فيصل مولوي، مرجع سابق، ص٢٠-٢١.

(١٥) المرجع السابق ص٢٠-٢١.

(١٦) سيد قطب، مرجع سابق، المجلد الأول، ج٧ ص٩٦٢ - ٩٦٧.

(١٧) ابن كثير، تفسير ابن كثير، ١٤٠١هـ- ١٩٨١م د. ط، بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ج١ ص٤٣١.

(١٨) الشوكاني، فتح القدير، الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، ١٤٠٣هـ-١٩٨٣م، د.ط، بيروت، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ج١، ص٤٠٠.

(١٩) المرجع السابق، ج١، ص٤٠٠، ٤٠١.

(٢٠) البخاري، مرجع سابق، كتاب الإيمان ٢، باب فإن تابوا وأقاموا الصلاة وآتوا الزكاة فخلوا سبيلهم ١٧، ج١ ص٧٥، حديث ٢٥.

(٢١) راجع التفضيل في ابن حجر فتح الباري، شرح صحيح البخاري، مرجع سابق، ج١، ص٧٧.

(٢٢) ابن كثير، مرجع سابق، ج١، ص٥٣٣.

(٢٣) أحمد محمد الدغشي، نظرية المعرفة في القرآن وتضميناتها التربوية، ١٤٢٢هـ-٢٠٠٢م، ط الأولى، عمان، ، ودمشق: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار الفكر، ص١٨٧- ١٨٨.

رسالة مفتوحة إلى وزراء التربية العرب في اجتماعهم بالرياض

بناء على طلب الأعزاء في هيئة تحرير مجلة المعرفة الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بتقديم خطاب إلى معالي وزراء التربية العرب الذي اجتمعوا في الرياض في مارس ٢٠٠٨م يركز على الأولويات المفترض مناقشتها، قمت بصياغة الخطاب المنشور في مجلة المعرفة الصادرة عن الوزارة في العدد (١٥٦)، وهذا نصّه:

معالي **السادة وزراء التربية والتعليم العرب** المحترمون

حفظكم الله ورعاكم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،،

يطيب لكاتب هذه السطور أن يستهل رسالته المفتوحة إليكم بالدعاء لكم بالنجاح في أعمال مؤتمركم ، وبالسداد في الخروج بقرارات وتوصيات أكثر واقعية، وأدعى للتنفيذ، وأكثر ثمرة من أي مؤتمر سابق.

واسمحوا لي -في البدء- أن أكون صادقاً معكم، ناصحاً لكم- وأنا تلميذكم-، واضعاً بين أيديكم جملة محاور للنقاش، راجياً أن تمنحوها جزءاً من وقتكم الثمين، لعلّها أن تسهم في تفعيل بعض قراراتكم، وأن تجد لها طريقاً إلى الواقع التطبيقي، وأن تتمكنوا في أعمال مؤتمركم الموقّر هذا أن

تثبتوا خطأ الشعور المتزايد في الذهنية العربية- بكل أطيافها ومستوياتها- من أن ضعف الجدّية في المؤتمرات الرسمية- ومنها المؤتمرات التربوية- يجعل منها -عادة - مناسبة متميّزة لتبادل المجاملات، وتعميق العلاقات الشخصية، لتعوّض عن القرارات العملية، والتوصيات الواقعية، القابلة للتنفيذ؛ بالشعارات الكبيرة، والتوصيات المثالية، التي تعزّز من ذلك الاتجاه السلبي ، وتدفع أكثر نحو ضعف التفاعل، بل انعدام الحماسة- من الأساس- أحياناً.

معالي **السادة الوزراء** :

أرجو أن تتفهموا دوافع ذلك الشعور ومسوّغاته، ولكم أن تراجعوا مسيرة مؤتمراتكم المديدة، وأن تقوّموا مواطن القوّة والضعف فيها، بدلالة الإنجازات الفعلية التي تحقّقت على الأرض، وما تم ترحيله منها، ومنذ متى؟ وهل في خططكم المستقبلية القريبة تحقيق ما تأجّل أو تمّ ترحيله، أو تعذّر تنفيذه أيّاً كانت الأسباب والموانع؟

أعلم أن ذلك كلّه ليس خافياً عليكم، ولا أنه بالشيء الجديد الذي يستأهل توقّفكم عنده، ولكن أعلم أكثر أن حسّكم المرهف، وتواضعكم الجمّ، وحساسية المسئولية ستدفعكم إلى عدّه جزءاً من مناصحة عامة الأمة

لعلمائها وقياداتها عملاً بالحديث الشريف :" الدين النصيحة ، قلنا لمن يا رسول الله قال لأئمة المسلمين وعامتهم".

معالي **السادة الوزراء :**

لست متأكِّدا- ولا أعتقد أن الأمر يستحق البحث للتأكّد- متى عقد أول مؤتمر لوزراء التربية والتعليم العرب؟ وأين؟ ولكن أحسب أن المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب المنعقد في صنعاء في كانون أول \ ديسمبر ١٩٧٢م كان من أهم المؤتمرات الأولى- إن لم يكن الأهم- التي عقدت في بداية حقبة مرحلة الاستقلال من ربقة الاستعمار الأجنبي، والانعتاق من أسر بعض الممالك المتخلّفة، حيث خرج بالقرار العام الأول المتمثِّل بوضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية، اشترك فيها نخبّة متميّزة من رجالات التربية والفكر العرب في ذلك الحين، ليقدّموا استراتيجيه كبرى انطلقت من المبادئ والأسس الآتية:

١. ضرورة تطوير المجتمع العربي بما يضمن الحفاظ على مقوِّماته الأساسية، وهي الدين والحضارة العربية الإسلامية، واللغة العربية، والقيم الإنسانية، والخصائص القوميّة، وانفتاحه على تيار التقدّم العلمي والتكنولوجي، وتفاعله مع المتغيرات المتلاحقة في العالم المعاصر المنسجمة،مع خصائصه الأصيلة.

٢. ضرورة أن يكون الدين ركناً أساسياً في تربية الإنسان العربي، بحيث تؤدّي هذه التربية إلى انطلاقة طاقاته الكامنة،وإتاحة الفرصة له لاستثمارها، وإعداده لمواجهة جميع المطامع والتحدّيات، التي واجهها الوطن العربي، وقد تحدّ من حرّيته واستقلاله، وتحول دون تقدّمه وإسهامه في إثراء الحضارة الإنسانية، وحفظ السلام في العالم.

٣. ضرورة تفاعل التربية من مختلف جوانب التنمية الشاملة، واعتبار التربية أداة أساسية لتحقيقها، وضرورة تنسيق وتكامل التربية وتطوّرها، مع خطط التنمية الشاملة.

٤. ضرورة الاستفادة من الدراسة العلمية للتراث العربي والإسلامي، وما ينطوي عليه من اتجاهات تربوية بنّاءة، ومن تطوّر الفكر التربوي والمعاصر.

٥. التزام المنهج العلمي في دراسة المشكلات التربوية، ووضع الخطط اللازمة لتطوير التربية في العالم العربي.

٦. تقدير إمكانات العالم العربي المستغلّة و الكامنة، وحاجاته المتطوّرة، و تطلّعاته إلى التقدّم والحياة الكريمة.

ولا أخالكم اليوم في مؤتمركم الموقّر، بل في مؤتمراتكم جميعها إلا قد بنيتم على تلك الأسس وما في حكمها مناقشاتكم، قبل قراراتكم وتوصيّاتكم ، ولكن يلاحظ أن التحدّيات التي وردت في الاستراتيجية التي ميّزت ذلك المؤتمر بوصفها من أهم منجزاته النظرية لا تزال - إلى حدٍّ كبير- تمثّل المشكلة الكلية الأساس، وإذا استثنينا- بما لا يخلو من تجوّز- تحقيق الانتصار على الاستعمار العسكري بالجملة؛ فإن بقيّة التحدّيات وفي مقدّمتها : غياب فلسفة عربية متميّزة، لا تزال حاضرة مستمرّة، ناهيك عن استمرار الجدل في قضايا: الصراع بين القديم والجديد، والأصالة والتجديد، والتغيّر الحضاري، والتعريب، والاستراتيجيات الرئيسة في تطوّر التربية: استراتيجيه التعليم الأصلي(الكتاب – المساجد - المدارس وفق النمط التقليدي)، واستراتيجيه التعليم المستحدث(الأنظمة الأوروبية المقتبسة)، واستراتيجيه الإصلاح (إصلاح التعليم المستحدث بما ينسجم وهويّة الأمة وفلسفتها وقيمها).

معالي **السادة الوزراء** :

كل متابع يدرك أن حجم التحدّيات التربوية تتضاعف من حين لآخر، كما تزداد أعباء المؤسسات التربوية الرسمية كذلك، وقد جاء تقرير الأمم المتحدة الأخير مؤكّداً على هذه الحقيقة، حيث صرّح أن عدد

الأميين في العالم العربي قد بلغ ١٠٠ مليون أمي بنهاية العام ٢٠٠٧م، بعد أن كان يتراوح في العقدين الأخيرين بين ٦٥ و٧٠ مليوناً، بفارق سلبي ملحوظ في جانب الإناث. فإذا وافقنا بعض الباحثين في تقسيم الأمية إلى أمية ثقافية تصل إلى ما نسبته ٨٠% من الجنسين، وأمّية تكنولوجية بلغت ٩٩% حتى نحو العام ٢٠٠٠م، علاوة على الأمية الأبجدية المشار إليها آنفاً؛ فإنه يغدو من نافلة القول بأن وضع التربية والتعليم في أوطاننا في تراجع مستمر، وإن اختلفت حدّة الأزمة من قطر لآخر بعد ذلك .

إن تقرير البنك الدولي الأخير الذي أعلن في مستهل هذا العام الميلادي الجديد ٢٠٠٨ – على ما في النفس من غصّة تجاه مثل هذه المؤسسات وأهداف دراساتها وتقاريرها- قد أفاد بأنه رغم التثمين لجهود إصلاح التعليم في العالم العربي لكنّه يعدّها غير كافية، ذلك أنه قد صرّح – من الجانب الآخر- أن التعليم في العالم العربي يعدّ الأكثر تخلّفاً مقارنة بدول شرق آسيا وأمريكا اللاتينية، ، وإن استثنى من ذلك الحكم و-يا للمفارقة- وضع التعليم الابتدائي في الأراضي الفلسطينية المحتلة عام ١٩٦٧م، حيث شهد اكتمالاً في التعليم الابتدائي حسبما ورد في التقرير ذاته!

معالي **السادة الوزراء :**

إن أمامكم مهاماً جسيمة – ولا شك- لاسيما وأن تراكم السلبيات في العقود الأخيرة سيزيد من حجم التحدّي، وسيلقي بظلاله – على نحو أو آخر- على مسار أعمال مؤتمركم.

إن كاتب هذه السطور ليدرك أن خطابه المفتوح إليكم لن يصلكم إلا وقد وُضِع جدول أعمالكم، بل ربما اختتم مؤتمركم، غير أن ذلك لا يحول دون أن يقدّم مشاورته لكم بوصفها هموماً مشتركة متراكمة، يحسب أنّ مؤتمراً واحداً لا يتسع لها جميعاً، كما أنّه يزعم أنّها حريّة بالنظر- مِنْ قبل معاليكم- فرادى أو مجتمعين، في هذا المؤتمر أو سواه. ولا يغيب عن باله كذلك أن المحاور التالية حاضرة في أذهانكم، إلا أنه سيجتهد في أن يبلور عناوينها بحسب ما يعتقده أولوية لكل منها، نابعة من وحي تخصصّه التربوي وإحساسه القومي باشتراك كل أقطارنا فيها على مستويات متباينة- بطبيعة الحال- . أما أولوية المحاور التي تنتظر نقاشاً جادًّا ومسئولاً فأحسبها تتركز في الآتي:

أولاً: **القضاء على الأمية الأبجدية:**

بحيث تولى كل الجهود للقضاء عليها أو التخفيف مِن حدّتها، وفق خطط خمسيه أو عشرية ، واقعية حقيقية مدروسة من شتى الجوانب، بوصفها أولوية الأولويات، ولا يتم ذلك إلا إذا تواضع مسئولو التربية في

بلدانِنا واعترفوا –أقصد في معظم أقطارنا- أن ليست الأولوية للأميّة التكنولوجية، ولا لسواها من أنواع الأمّيات في المرحلة الراهنة، ذلك أن عدد ١٠٠ مليون عربي يعانون من أمّية الحرف يشكّل كارثة حضارية ، بكل مدلول هذه الكلمة، هو صيحة نذير لكل وطني و قومي غيّور –ناهيك عن مسئول تربوي- لا يقبل التأجيل. وأزعم أنه لو حدث مثل هذا التدهور المريع في أوروبا أو أمريكا أو حتى شرق آسيا لا ستدعى ثورة قومية تعليمية حقيقية، تعمل على بحث أسباب ذلك، وسبل المعالجة الحقيقية والجادّة. وكلنا يتذكّر الثورة الداخلية التي حدثت في الولايات المتحدة الأمريكية وعُرفت بعد ذلك بـ(أمّة في خطر)، على إثر ما بلغ الأمريكان من قيام الروس بإطلاق أول سفينة فضاء !

الحق أقول لكم – سادتي الوزراء- :

أن أمّ المشكلات عندنا لا تكمن في غياب أو ضعف الاهتمام بالتكنولوجيا في بعض أقطارنا، ولا في قلّة حملة الشهادات العليا، ولا نقصان عدد المدارس، ولا نحو ذلك مما يمثّل مشكلات حقيقية، ولكنها في الآونة الراهنة لا تمثّل أولوية بل الأولوية تكمن في تركيز كل الجهود على مدى عقود –فيما يبدو- للقضاء على مشكلة الأمية الأبجدية، دون أن يعني ذلك التقليل من أهمية ما تقدّم وسواه، وخطورة غيابه أو تراجعه، ولكن

من المخجل حقّا أن يبرز علينا مسئول تربوي رفيع المستوى -أو مصنّف على مؤسسة التربية- في هذا القطر أو ذاك ليطلق تصريحاً في الهواء – في ظل غياب الرقابة والمحاسبة- ليعلن بأن العالم اليوم لم يعد يتحدّث عن الأمّية الأبجدية بل عن أمّية الحاسوب والانترنيت، وتكنولوجيا المعلومات، ومن ثمّ فإن الأولوية في بلده ينبغي أن تتجاوز الحديث عن أمّية الحرف إلى أمية الحاسوب ومشتقاته، في حين تؤكّد التقارير الداخلية أن أمّية الحرف في بلده تتراوح بين ٦٠ و٧٠% على أقل تقدير، وأن نسب التسرّب لمن هم في سن المدرسة يتزايد يوماً بعد آخر،بسبب الظروف المعيشية والاجتماعية بالغة السوء، على نحو يبعث – عند ذوي الإحساس- على المساءلة القانونية ، لكل متسبّب في بلوغ وضع التربية هذا المستوى من الانحدار والتراجع، على حين لا يكفّ بعض المترفين من ترديد تلك المقولات الجوفاء بأنه ينبغي أن نتجاوز الحديث عن الأمية الأبجدية!

ثانيا: **جدلية الحريّة والمسئولية**

وهذا تحدّ ثانٍ وربما أول، حيث يحتدّ النقاش عن المتسبّب في تخريج هذه الأعداد الهائلة من المتعلمين الخانعين الضعفاء، أو المتمردين الأشقياء. إن عامل التنشئة الاجتماعية سواء في الأسرة أم في المدرسة، أم في وسائط التنشئة الاجتماعية ومؤسساتها بعامة من وراء هذه المخرجات المتناقضة، ودور السياسات التربوية التي ترسم، سواء عبر المنهج المكتوب أم الخفي،

أم عبر مرحلة إعداد المعلم، أم من خلال الأنشطة المصاحبة من شأنها أن تسهم في إخراج المتعلّم المتوازن بين هاتين الثنائيتين، بحيث يصبح متحرراً من أسر التقاليد البالية، والعادات السلبية، مدركاً لأهمية القيم الإيجابية، وملتزماً بمسئوليته تجاه ربه ودينه ومجتمعه. وهنا لايمكن تحقيق ذلك مالم تتبن المؤسسات التربوية- بقرار سياسي حقيقي وجاد يصدره مؤتمركم- رعاية ذلك وتبنيه ومتابعته، ومنح الحوافز المعنوية والمادية، لمن تحقق فيه هذا التوازن على المستوى الاجتماعي والحياتي.

ثالثا: جدلية التعليم الديني والمدني

وهذه المشكلة طاغية في كثير من أقطارنا، وأحسب ذلك راجعاً إلى إخفاق استراتيجية تطوير التربية العربية المشار إليها، آنفاً في إصلاح ما سمّي بالتعليم المستحدث، مع استلهام روح التعليم الأصلي، للخروج برؤية تكاملية توفيقية- لاتلفيقية- تفيد من محاسن كلا النظامين.

وكل من له أدنى معرفة ودراية وخبرة بفلسفات التعليم وأنظمتها يدرك أن من أعقد مايواجه العاملين في الميدان التربوي اختلاف المشارب الثقافية والفكرية للقائمين على صناعة القرار في المؤسسات التربوية. ومع طيلة فترة الاغتراب الثقافي في كثير من مجتمعاتنا بسبب الاستعمار العسكري والغزو الثقافي معاً؛ فقد آن الأوان للعودة إلى الذات مع عدم إغفال كل تجربة ناجحة نافعة بيئياً وقيمياً، لمجتمعاتنا التربوية، بصرف النظر عن مصدر ورودها، موقع نجاحها هنا أو هناك. ولن يتحقق ذلك على النحو المأمول إلا إذا تمت الاستفادة من جميع الطاقات والكفاءات، بعيداً عن الإقصاء

الثقافي والسياسي، لتظل المعايير المنضبطة هي وحدها المعوّل عليها، في ضوء الثوابت الدينية المؤكّدة على وحدة المعرفة، وعدم حدوث الانفصام أو الانفصال بين الوحي والعقل، أو العلم والدين، هذا إلى جانب الثوابت الاجتماعية والوطنية.

رابعاً:القضاء على العنف في مدارسنا

لاشك أن الشكوى متصاعدة اليوم عالمياً من تفاقم ظاهرة العنف في كل اتجاه، على نحو يبدو غير مسبوق. وعادة ماتوجّه أصابع الاتهام إلى مؤسساتنا التربوية، بوصفها المتسبب الرئيس في صناعة هذه الظاهرة، أو على الأقل لاتعمل على مواجهة تصاعد الظاهرة وتفاقمها باستراتيجية جادة مدروسة.

ونحن التربويين ندرك أن مؤسسات التنشئة الاجتماعية تتحمل مسؤولياتها مجتمعة تجاه ظاهرة العنف في مدارسنا، وإن اختلفت بعد ذلك درجة هذه المسؤولية ونسبتها بين مؤسسة وأخرى، غير أن مالا مجال فيه للتسويغ والتلكؤ هو أن المؤسسات التربوية المقصودة (المدرسة) تتحمل العبء الأكبر في ذلك. وهنا لابد- معالي السادة الوزراء- أن توجّهوا من يتولون مهمة تصميم المناهج بالدرجة الأساس على أن يمنحوا معالجة ظاهرة العنف اهتماماً مقدّراً ، ولاسيما في المناهج ذات الصلة، وأن يواكب ذلك انسجام إداري ومسلكي من لدن كل ذي صلة بالعملية التربوية، إذ العنف -أحياناً- مكوِّن أساس لدى بعض الشخصيات العاملة في الميدان، بسبب تنشئتها التربوية الخاصة أو العامة، سواء اتخذ هذا المسلك شكل العنف

الجسدي، أم للفظي، أم وقع في إيحاءات مباشرة وغير مباشرة، من شأنها أن تدفع إلى العنف، وتبرر مسلكه، تحت دعاوى عديدة، ومسوِّغات شتى.

وكي نضمن النجاح لاستراتيجية مقاومة العنف في مجتمعاتنا بدءاً من الأسرة والمدرسة؛ فلا مناص من التفكير بخطورة المشايعة المطلقة لما يسمى الحملة العالمية على (الإرهاب). ذلك الشعار الذي غدا شماعة كل مسلك عنف (رسمي). والحق أن من شأن متابعة هذا المسلك إطلاق أن يفاقم الظاهرة، ويسهم في تسميم أجواء الإصلاح التربوي المنشود، ويعمل على تعزيز مبررات جماعات العنف والتكفير، كما يسهم في صناعة جماعات جديدة تنخرط إلى هذه الأطر!

خامساً: الإنفاق على التعليم

سادتي الوزراء:

لابد من مواجهة حقيقة التخلف الشامل في مجتمعاتنا بإرادة مخلصة صادقة، وإدارة حكيمة حازمة، توليان عملية الإصلاح التربوي الأولوية المطلقة، إذ إن بدهية النجاح أو الإخفاق عبر التاريخ القديم أو المعاصر، تؤكّد عمق هذه الحقيقة ومصداقيتها. ومع إدراكنا أن تحقيق النجاح لهذه الأولوية يتطلب مقومات عدّة بشرية ومادية، بيد أن أكبر معوّق يشكو منه العاملون في الميدان التربوي شحّة الإمكانات ومحدودية الرصيد الممنوح للإنفاق على التعليم، سواء أكان هذا الإنفاق في صورة أبحاث ودراسات علمية، عادة ما تتكرر الشكوى من تواضعها، غير المبرّر بإطلاق، بالنظر إلى حجم الإنفاق على البحث العلمي في الدول المتقدّمة، بل حتى لدى دولة العدو الغاصب

في فلسطين، ذلك الذي يفوق معدّل إنفاقها على البحث العلمي جملة ما تنفقه دولنا العربية مجتمعة؛ أم كان الإنفاق على الخدمات واللوازم والأنشطة التي يتطلبها العمل التربوي، في شتى المناحي، وهو الأخر كذلك في وضع غير كافٍ. وكل البيانات التي بين أيدينا تؤكّد ذلك، وأنتم أدرى بها. ويبدو أن احد إفرازاتها هو هذا التراجع المخيف الذي تواترت به التقارير الخارجية، المشار إلى بعضها سابقاً، ولاسيما في ازدياد معدّلات الأمية!

سادساً: إشكال تطوير المناهج:

إن إشكال تطوير المناهج -كما تعلمون- ينبع من كونه ضرورة لا مفرّ منها لجميع العلوم والمعارف، إذ العلوم والمعارف جميعها - بلا استثناء- لاتخرج عن كونها إما علوماً إنسانية- بما فيها العلوم الطبيعية والتطبيقية- من زاوية المصدرية - أو إلهية- بما فيها الفقه وقواعده، واصطلاحات الفنون الشرعية من زاوية المصدر الأصلي كذلك-. وإذا كان النوع الأول منها، مما لانزاع يُذكر في مبدأ تطويره؛ فإن النزاع يحتدّ في النوع الثاني، بسبب حساسية المصدر، وما قد يكشف ذلك من مظنّة تحريف دلالات النصوص الشرعية، ولاسيما مع اشتداد ما يسمّى بالحملة الدولية على(الإرهاب)، التي أعلنت في غير ما مناسبة أن أحد الأسباب الجوهرية لبروز هذه الظاهرة يُعزى إلى التعليم (الديني). ومع التأكيد على ضرورة التطوير بل حتميته -أحياناً- بما في ذلك تطوير النوع الثاني، بوصف القائمين عليه أفراداً إنسانيين، من حيث إن جزءاً من ذلك النوع وضعه هؤلاء الأفراد الإنسانيون، في ظرف

ما زماني أو مكاني، وفق اجتهاداتهم وخبراتهم ومعطياتهم المعرفية والبيئية، نظراً إلى وجود قدر غير قليل من النصوص ظنية الدلالة؛ فإن (الإرهاب) الذي تمارسه بعض الدوائر الخارجية في فرض نمط التطوير وإملاء بعض مفهوماتها، مما يؤكِد وجود أهداف غير بريئة في أجندتها، وهو مايؤدي إلى إيجاد معوِّقات فعلية في طريق التطوير. وللتغلب على ذلك فلا مناص من إحالة موضوع التطوير على لجان داخلية، تتسم بالعلم والوعي والاستقامة والسمعة الحسنة. ومن مضامين ذلك أن لايشتهر بعض أعضائها بالعلاقة المريبة مع جهات أجنبية، تُعرف بالسعي نحو السيطرة أو الوصاية على شؤون الآخر وخصوصياته، ولاسيما في المجال الثقافي والتربوي.

معالي السادة الوزراء:

في الختام أرجو لكم النجاح في أعمال مؤتمركم، سائلاً المولى - تعالى- أن يأخذ بأيديكم إلى ما فيه مصلحة أجيالنا وأمتنا، وما ذلك عليه بعزيز. ولنتذكّر جميعاً دلالات قول الحق- تعالى-قال تعالى (لاَ يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنْفُسِهِمْ) الرعد: ١١.

مشروع الخطة العربية للتربية على حقوق الإنسان٢٠٠٩- ٢٠١٤م

رؤية نقدية : تحدّي المرجعية أو الأصول والمبادئ

رغم كثرة الحديث في الآونة الأخيرة عن حقوق الإنسان كمبدأ، ثم عن ضرورة إدماج هذا المبدأ في المنظومة التربوية والتعليمية على مستوى كل قطر عربي، أو الاتفاق على خطّة عربية للتربية على حقوق الإنسان؛ بهدف تنشئة جيل جديد مدرك لهذه المفاهيم، ومتمثّلاً لها في واقع سلوكه بعد ذلك، على مختلف الصعد؛ فإن ثمّة تحدّيات جمّة تقف في طريقها، بداءً من فلسفة الحقوق من حيث الأصول والمبادئ التي يستند إليها، مشروع الخطة- ناهيك عن تحدّيات التطبيق ومعوّقاته، وهي ذات جوانب وأبعاد كثيرة كذلك-. على أن كاتب هذه السطوّر يعتقد أن العائق الكلّي الأول أخطر بكثير من الثاني؛ إذ هو أساس الفكرة ومستندها، على حين أن الثاني أمر طارئ وعارض، وغير مستند في تفريطه إلا إلى سوء الواقع وملابسات التنشئة، لا إلى فلسفة مفادها رفض التعاطي مع الفكرة من منطلق ديني أو أيديولوجي. أي أن الإيمان الحقيقي بالأول، كفيل بتجاوز تحدّيات الثاني ومعوقاته، إذا ما بذلت الجهود المفترضة في سبيل ذلك.

والواقع أن الوقوف على المراحل التي مرّ بها المشروع ليؤكّد أن هناك جهوداً عربية حثيثة مقدّرة، هدفت إلى الخروج بصيغة أو مشروع يحمل في ثناياه عوامل النجاح، وأهمها منح الوقت الكافي للمشروع للدراسة والبحث من مختلف الجوانب، والأخذ بسنّة التدرّج في التطبيق، نظراً إلى الوضع غير المستقّر لبعض الأنظمة العربية، أو غير المعهود لبعضها الآخر، وبذلك فليس ثمّة حرص مجرّد على تسجيل موقف يحسب للعرب وكفى.

ثم إن فكرة عرض المشروع – كما هو الحاصل عملياً- على خبراء تربويين، أو باحثين جادّين في ميدان التربية، إلى جانب الاستعانة بكل ذي خبرة وتجربة ومعرفة مقدّرة من الحقوقيين والقانونيين وسواهم في هذا الباب، ممن عُرفوا بالوقوف الجادّ مع قضايا الحقوق والحرّيات العامة، من شأن ذلك كلّه أن يساعد على تهيئة أرضية مناسبة، تتوافر فيها أغلب – إن لم يكن جميع- عوامل نجاح المشروع، قبل الشروع في إنزالها للتطبيق على أرض الواقع.

من هذا المنطلق فلا بدّ أن يثرى المشروع بقراءة نقدية بنّاءة واعية مسئولة. ومن جانب كاتب هذه السطور فإن الاعتقاد لديه أن أكبر تحدٍّ فلسفي كلّي سيقف أمام المشروع بصيغته الراهنة هو تحدي الأصول والمبادئ،أو ما أطلق عليه مشروع الخطة بـ(المرجعيات) المنطلقة من فرضية

مفادها أن الذات العربية فقيرة، أو ربما خالية الرصيد في جانب ثقافة الحقوق والتربية عليها، على حين أن الآخر غني بتجاربه، وثريّ برصيده الفعلي، بما لامزيد عليه. وتلك مقولة تنطلق من فرضية أن الآخر (الغرب تحديداً) أضحى نموذجاً جديراً بالاحتذاء، في باب الحقوق والحرّيات، على نحو مضطرد، مع ذاته ومع الآخر بالنسبة إليه، في جميع الحقب، ومختلف الظروف، في عصوره الحديثة. وهو ما لا أملك دليلاً مقنعاً عليه، على المستوى الشخصي، من خلال ما أشاهده وأسمع به يقيناً،عن واقع الانتهاكات المفرطة التي غرق فيها الغرب في السنوات الأخيرة، لاسيما بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر٢٠٠١م، وخصوصاً في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك واحد من عوامل إضعاف المشروع العربي هنا، على المستوى الوظيفي والتطبيقي، إذ لكأنما حقّقت الأنظمة الشمولية في منطقتنا سبقاً على الغرب، الذي كان قد سجّل في عقود سابقة من القرن العشرين المنصرم، رصيداً يستحق الإعجاب والإشادة، وربما التأسي، في هذا المجال، بيد أن انقلابه على ذلك، بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر، سجّل (انتصاراً) لأنظمة القهر في منطقتنا، في مقابل تسجيل نقطة ضعف كبيرة على أنظمة (الديمقراطية) في الغرب، وكأن لسان الحال والمقال يصرخان : انظروا أيّها الغربيون: ماذا جنت عليكم (الديمقراطية)؟ إذ

ربّيتم أعداءكم في عقر دوركم، على حين أننا سبقناكم إلى التخلّص منهم، قتلاً واعتقالاً وتشريداً، فهلا عرفتم الآن، أن مسألة الحقوق والحرّيات، لاتصلح لشعوبنا، إذ لا تصلحها سوى سياسة الحزم والضبط والنظام العسكري، وهم إنما يقصدون سياسة القهر والبطش والنظام البوليسي الفاشي، حيث مصادرة الحقوق والحريات على اختلاف مستوياتها ومجالاتها، ومؤدّى ذلك: انتهاك فظيع لحقوق الإنسان وحرّياته،ناهيك عن ثقافة حقوق أو تربية عليها!

إن إعلان مشروع الخطة العربية للتربية على حقوق الإنسان٢٠٠٩- ٢٠١٤م أن المرجعيات المتعلّقة بالتربية على حقوق الإنسان تستند إجمالاً إلى القيم السمحة لتعاليم الديانات السماوية ثم الوثائق الدولية والعربية ومنها- على سبيل المثال- :

١. الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ١٩٤٨.

٢. العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ١٩٦٦.

٣. العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية ١٩٦٦.

٤. اتفاقية القضاء على جميع أشكال التميز ضد المرأة ١٩٧٩.

٥. الاتفاقية الدولية الخاصة بحقوق الطفل ١٩٨٩.

يحمل -وفقاً لهذه الصيغة مبنىً ومعنىً- مضموناً ملؤه الخجل، فيما يتصل بذكر القيم السمحة للديانات السماوية، وكأن المشروع غير مقتنع بتوافر ذلك على نحو يقارن بالإعلانات والاتفاقات الدولية وإنما ضرورة ألجأت إليها المرحلة والظروف الزمانية والمكانية، فيما جاء المشروع طافحاً بالثقة والاعتزاز فيما يتصل بالاتفاقات والإعلانات الدولية!

ومع أن كل واحدة من تلك الاتفاقات والإعلانات جديرة بالنقاش التفصيلي؛ إلا أن محدودية المساحة هنا لا تسمح بذلك ، لذا سيقتصر الكاتب على تعليق موجز للإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وما يسمّى باتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضدّ المرأة، وذلك على النحو التالي:

أولاً: تعليق موجز على الإعلان العالمي لحقوق الإنسان:

دعونا نؤكّد في البدء أن أرقى هذه الإعلانات أو الاتفاقات هو الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر عن الهيئة العامة للأمم المتحدة عام ١٩٤٨م، بيد أنّ أكبر مأخذ عليه -من وجهة نظر كاتب هذه السطور- هو أنّه أسس لمرجعية القوى المهيمنة، وكأنها صاحبة قداسة في كل ما يصدر

عنها، بحكم الهيمنة والقوة، وما منحته مقـرّرات الأمـم المتحـدة عنـد التأسـيس لهـا مـن امتيازات غير عادلة، على حساب الكيانات الضعيفة والصغيرة، فيما يسمى بحق الاعـتراض أو (الفيتو). وكي يتضح المقصود فإن نص المادة(٢) القاضي بأن " لكل إنسان حق التمتـع بجميع الحقوق والحريات المذكورة في هـذا الإعـلان، دونمـا تمييـز مـن أي نـوع، ولا سـيما التمييز بسبب العنصر، أو اللون، أو الجـنس، أو اللغـة، أو الـدين، أو الـرأي سياسـيا وغـير سياسي، أو الأصل الوطني أو الاجتماعـي، أو الـثروة، أو المولـد، أو أي وضـع آخـر" (الأمـم المتحدة، ١٩٩٥م) يبدو ظاهرياً انتصاراً للإنسانية وحقوقها، ولا اعتراض عـلى منطوقـه مـن جهة التصور الذي تقدّمه فلسفة التربية الإسلامية في جانـب الحقـوق والحرّيـات؛ بيـد أن مكمـن الاعـتراض هنـا إنمـا هـو في تلـك المكانـة التـي رفعـت مـن شـأن الإعـلان إلى مرتبـة(المقـدّس) حـين منحـت الإعـلان، مقـام المرجعيـة المطلقـة المهيمنـة، أو النمـوذج القياسي الكلّي، أو الحاكم (Paradigm) على الشرائع والأنظمـة والقـوانين المحليـة والوطنيـة، وهو ما عبّرت عنه المادة(٢٩) في فقرتها الثالثة صراحة حين نصّت على أنه "**لا يجـوز في أي حال أن تمارس هذه الحقوق على نحو يناقض مقاصد الأمم المتحدة ومبادئهـا**". ولم يعـد سرّاً أن (اسطوانة) العدالة الدولية باتت اليوم جدّ مكشوفة أكثر من أيّ وقت مـضى، نظـراً

للمواقف المخزية التي سجّلت على المنظمة الدولية، تجاه العديد من قضايا حقوق الأمـة، بداءً من فلسطين التي وافقت نكبتها- ويا للمفارقة- العام الذي ولد فيـه الإعـلان العـالمي لحقوق الإنسان!! وانتهاء بالعراق، الذي عادت فيه حقوق الإنسان إلى عصور الغاب، باسم إحلال الديمقراطية، واستعادة حقـوق الإنـسان المنتهكـة! وكيـف تتجـاوز قراراتهـا القـوى المهيمنة عليها مثل الولايات المتحدة الأمريكية، حين ترغب بالإقدام على أي سلوك يحقّـق سياساتها (الإمبريالية)، فإما أن تعمل على تطويعها، أو تتجاوزها، غـير آبهـة بـأي جعجعـة إعلامية محدودة، سرعان ما تنتهي ويطويها النسيان، كما حـدث في غـزو العـراق ٢٠٠٣م- على سبيل المثال- دون أن تبدي المنظمة الدوليـة أي اعـتراض فعـلي ملمـوس، ينـتج عنـه عقاب فعلي لسيّدة (النظام العالمي الجديد) :الولايات المتحدة الأمريكيـة، بنقـيض مـا لـو أقدمت أية دولة صغيرة أو مستضعفة على مسلك يخالف قراراتها ، كما حدث مع العراق ذاتها بعد عدوانها على الكويت عام ١٩٩١م، وما يُهدّد به الـسودان بـين الفينـة والأخـرى، ولا سيما بعد صدور مذكرة الاعتقال بحـق الـرئيس الـسوداني عمـر البـشير، مـن قِبَـل مـا يسمّى بـ(محكمة الجنايات الدولية)، التابعة للمنظمة الدولية كذلك، على حين يترك قادة الإرهـــاب في الكيـــان الـــصهيوني وحلفـــاؤهم الأمريكيـــون طليقـــي اليـــد، إذ هـــم

يدافعون عن وجودهم في مواجهة المنظمات والقوى الإرهابية! ولك أن تدرك المفارقة كذلك، إذ الذي يدير أمر المحكمة فعلياً ويوجهها ضدّ السودان حالياً، هو الولايات المتحدة الأمريكية، التي ترفض التوقيع على اتفاقية روما الخاصة بالانضمام إلى (محكمة الجنايات الدولية)، ،ولكن يتم تخريج ذلك عبر المنظمة الدولية، ممثلة بما يسمّى(محكمة الجنايات الدولية)، وذلك على خلفية العداء الشديد المشتهر بين الولايات المتحدة وبين السودان ذي الطابع الحضاري الإسلامي في توجّه حكومته بقيادته التي أفرزتها ثورة الإنقاذ الوطني منذ ١٩٨٩م!

ثم إن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان حصر تلك الحقوق ، وجعل منها قانوناً عالمياً ساري المفعول على كل الدول والحكومات، بصرف النظر عن مدى انسجامها مع بعض مقرّرات الدين وثوابته، ومن ذلك المادة (١٦) التي تنص في فقرتها الأولى على أن " للرجل والمرأة، متى أدركا سن البلوغ، حق التزوج وتأسيس أسرة، دون أي قيد بسبب العرق أو الجنسية أو الدين. وهما متساويان في الحقوق لدى التزوج وخلال قيام الزواج ولدى انحلاله" . ومعلوم أن رأي جمهور فقهاء الإسلام على عدم جواز نكاح المسلمة غير المسلم، لعِلل ليس هذا مقام تفصيلها، لو لم يكن منها

إلا ورود إكراه غير المسلم المسلمة على عدم ممارسة شعائر دينها، أو الالتزام بأحكام الإسلام في كل شئون حياتها.

ثانياً : تعليق موجز على اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة ١٩٧٩م:

يبرز تحدّي المرجعية أكثر في مشروع الخطة حين يعتمد على ما يسمّى بـ(اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضدّ المرأة) الصادرة عام ١٩٧٩م، وتعرف اختصاراً بالسيداو (CEDAW). وتعدّ هذه الوثيقة الأكثر إثارة للنزاع في العالم، ولا سيما العالم الإسلامي. ذلك أنها قد احتوت نصوصاً صريحة تمثّل تحدّياً سافراً لثوابت الأمة وقيمها الأصيلة، تحت عنوان المساواة أو مكافحة جميع أشكال التمييز ضدّ المرأة، بداءً من آخر الاستهلال في الديباجة ونصّه" وإذ تدرك أن تحقيق المساواة الكاملة بين الرجل والمرأة يتطلب إحداث تغيير في الدور التقليدي للرجل وكذلك في دور المرأة في المجتمع والأسرة ". والمقصود بإحداث التغيير في الدور التقليدي للرجل والمرأة في الأسرة والمجتمع ، تغيير الأدوار بحيث لا يجوز، وفق ثقافة الجندر (Gender Culture) أو ما يسمونه بالنوع الاجتماعي -التي تقوم عليها فلسفة الوثيقة ضمناً، قبل أن يعلن عنها صراحة بعد ذلك في مؤتمر بكين ١٩٩٥م- أن يظل دور الرجل خارج المنزل ، حيث الانشغال

بالبحث عن الرزق وتوفير سبل العيش الكريم لأسرته، على حين تتولى الأم رعاية شئون المنزل والأبناء ومتطلبات الزوج، ونحو ذلك، بل ينبغي على الرجل أن يشترك معها في شئون المنزل وأعماله على قدم المساواة، فيما يجب عليها -كذلك- أن تغادر منزلها بحثاً عن عمل لايراعي خصوصية ، ولا يلتفت إلى حاجتها إلى العمل من عدمه.

ويبرز **البعد التربوي** المباشر للوثيقة بجلاء من خلال المادة (١٠)،وبعض فقراتها التي تنص على ضرورة تحقيق المساواة -ليس في حق التعليم فهذا مطلب مشروع بل شرعي لا جديد فيه وهو مالم تشر إليه الوثيقة في هذه المادة - بل دعت إلى توحيد نوعية المضامين المقدّمة للمتعلمين، بصرف النظر عن جنسهم، بهدف إزالة أي فوارق في أدوارهم الاجتماعية والحياتية، كما في الفقرتين (ب) و(ج)، وإلى التساوي المطلق في ممارسة التربية الرياضية ، بصرف النظر عن أي خلاف بيولوجي أو فسيولوجي أو سيكولوجي أو هرموني أو عصبي كما في الفقرة (ز) وإلى الحصول على الثقافة الجنسية القائمة على حق المرأة في استعمال أدوات منع الحمل، للتمتع بشبابها، حتى لو أدّى ذلك إلى (الإجهاض)، بعيداً عن تبعات الإنجاب الصحية بوجه خاص، وبصرف النظر عن زواجها من عدمه، وموافقة الزوج- في حال الزواج- في استعمال تلك الموانع أو عدم

موافقته، وذلك بهدف تحقيق ذاتها في الحصول على الحق الكامل في الإشباع الجنسي، عن طريق الزواج، أو عن طريق ما يسمّى بـ(المساكنة) وهي: "عقد بين ذكر وأنثى عازبين يلتزمان فيه بالعيش المشترك تحت سقف واحد ويبيحان لنفسيهما التمتع ببعضهما " (عبد الله علي، موقع معاً لدعم قضايا المرأة.

ثم إليك المادة(١٠) وفقراتها ذات الصلة :" تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير المناسبة للقضاء على التمييز ضد المرأة لكي تكفل لها حقوقا مساوية لحقوق الرجل في **ميدان التربية**، وبوجه خاص لكي تكفل، على أساس المساواة بين الرجل والمرأة:

التساوي في المناهج الدراسية، وفى الامتحانات، وفى مستويات مؤهلات المدرسين، وفى نوعية المرافق والمعدات الدراسية.

القضاء على أي مفهوم نمطي عن دور الرجل ودور المرأة في جميع مراحل التعليم بجميع أشكاله، عن طريق تشجيع التعليم المختلط، وغيره من أنواع التعليم التي تساعد في تحقيق هذا الهدف، ولا سيما عن طريق تنقيح كتب الدراسة والبرامج المدرسية وتكييف أساليب التعليم.(ز)التساوي في فرص المشاركة النشطة في الألعاب الرياضية والتربية البدنية.

إمكانية الحصول على معلومات تربوية محددة تساعد على كفالة صحة الأسر ورفاهها، بما في ذلك المعلومات والإرشادات التي تتناول تنظيم الأسرة.

أما المادة (١٢) فتنص في فقرتيها (١) و (٢) على:

١. " تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير المناسبة للقضاء على التمييز ضد المرأة في ميدان الرعاية الصحية من أجل أن تضمن لها، على أساس المساواة بين الرجل والمرأة، الحصول على خدمات الرعاية الصحية، بما في ذلك الخدمات المتعلقة بتنظيم الأسرة.

٢. بالرغم من أحكام الفقرة ١ من هذه المادة تكفل الدول الأطراف للمرأة خدمات مناسبة فيما يتعلق بالحمل والولادة وفترة ما بعد الولادة، موفرة لها خدمات مجانية عند الاقتضاء، وكذلك تغذية كافية أثناء الحمل والرضاعة."

والمادة بفقرتيها مدعاة للعجب حقاً، إذ إنها تتنافى مع فلسفة الاتفاقية وجوهرها، الداعية إلى نزع أي فوارق بين الرجل والمرأة، والدعوة الآن إلى حماية خصوصيات المرأة البيولوجية، أمر يتنافى ومنطق الدعوة المطلقة إلى المساواة في الحقوق والواجبات، حيث إن في ذلك تغافلاً لحقيقة

أبجدية، وهي أن تلك الحقوق والواجبات لا تنفصل عن طبيعة المرأة وتكوينها من النواحي المختلفة البيولوجية، والعضوية، والنفسية، والعصبية، والهرمونية، فإذا اختلفت المرأة عن الرجل في ذلك كلّه وفق المعطيات العلمية فمن غير المفهوم كيف ينسجم الزعم بعد ذلك في دعوى أن حقوقها وواجباتها لا تختلف عن حقوق الرجل بلا أدنى فرق؟ وعلى سبيل المثال -فحسب- كيف للوثيقة أن تشتط في الدعوة إلى لمساواة المطلقة في الأدوار والوظائف جميعاً على قدم المساواة، ثم لا تستطيع أن تساوي بين جهد الرجل والمرأة في الأداء والوقت المبذول لكل منهما، بالنظر إلى ما تتعرض له المرأة من أحوال بيولوجية وفيزيولوجية، وسواها؟! وكيف للوثيقة أن تطالب بالمساواة المطلقة كذلك، ثم تطالب بضرورة مراعاة أحوال المرأة أثناء الحمل، والولادة وفترة ما بعد الولادة- مثلاً- على حين أن منطق المادة يفرض أن لـ(كلٍ بحسب جهده، وكل بحسب طاقته)؟ هذه محاكمة منطقية للوثيقة بالمنطق (المادي) ذاته الذي تدعو إليه فلسفتها (الجندرية). أما كاتب هذه السطور فليس لديه نزاع في ضرورة تساوي المرأة مع الرجل في الأجور، في الوظائف المناسبة لفطرتها وتكوينها من النواحي المختلفة، وضرورة تأمين كل اللوازم الصحية والنفسية وسواها لها قبل فترة الولادة وأثناءها وبعدها، وفي كل وضع بيولوجي أو

فيزيولوجي أو سيكولوجي أو سواه يقتضي مراعاة خاصة، لأنه يؤمن بـأن تعرّضـها لتلـك الأحوال ، ليس نابعاً من تقصيرها، أو أن لها علاقة قصدية مباشرة فيه، وهو إذ يؤمن بذلك فلأن إيمانه نابع من فلسفته التربوية والاجتماعية الداعيـة إلى ضرورة الفـصل بـين طبيعـة الرجل والمرأة من النواحي المشار إليها ابتداءً، كي لا تكلّف المرأة فـوق طاقتهـا، ولا تحمّـل مسئولية تمثّل عبئاً إضافياً عليها، وذلك بخلاف فلسفة الوثيقـة التـي تـرى بأنهـا تعـترف بالخصوصية البيولوجية فحسب، لكنهـا لا تعـترف بأيـة خـصوصية اجتماعيـة للمـرأة مـن حيث الدور والوظيفة، بل تعدّ كل عمـل صـالح للرجـل صـالحاً لهـا، والعكـس بـالعكس!! فلماذا هذا الانشطار أو الازدواجية في المعيار؟!

والسؤال هنا : ترى لو أن مثل هذه المفهومات والأفكار تضمنتها المقرّرات والمناهج عملياً في مجتمعاتنا العربية ؟ فكيف ستكون العاقبة؟؟ أخشى أن أقـول إن ذلـك قـد يـأتي بالضربة القضية على مبدأ الحقوق والحرّيات من الأسـاس، نظـراً لحجـم ردّة الفعـل التـي ستخلقها مثل هذه المفهومات والأفكار.

ربّ قائل يردّ : إلى متى سـنراعي ردود الفعـل الغاضـبة، لتطبّـق الخطّـة وليحدث ما يحدُث. وفي هذه الحال يبدو المطلوب كما لوكـان مجـرّد تـسجيل

موقف أمام العالم- وهو ماتحاشاه المشروع حتى الآن، وفقاً لمساره المتأني المدروس- ولتتحول حقوق الإنسان إلى كارثة محقّقة، نتيجة العنف الذي قد يؤل إليه الأمر، حال فرض ما يتعارض مع مقرّرات الدين وثوابته. وساعتها لنودّع الحديث عن مبدأ الحقوق والحريّات إلى ما شاء الله، ولا عزاء للتربية!

إن من الواضح أن مشروع الخطة العربية للتربية على حقوق الإنسان ٢٠٠٩-٢٠١٤م قد أدرك حجم التحدّيات والعوائق التي قد تقف في طريق تنفيذه، حين أشار إلى أن المنظومة التربوية العربية تواجه العديد من الإشكاليات المرتبطة بالتربية على حقوق الإنسان، أهمها:

١. العالمية والخصوصية.

٢. مدى تضمين المناهج والبرامج والكتب المدرسية ثقافة حقوق الإنسان.

٣. حدود توافر العنصر البشري المؤهل للقيام بمهام التربية على حقوق الإنسان .

٤. مدى توافر المخصصات المالية للتربية على حقوق الإنسان".

وبصرف النظر عن البندين ٣و٤(إذ هما عنصران خارجيان عن المشكلة الأساس) فإن البندين ١و٢ هما العائقان الحقيقيان أمام تنفيذ المشروع. وفي سبيل السعي لضمان نجاحه يرى كاتب هذه السطور أن تعدّل الصيغة الحالية القائلة :" تستند هذه الخطة إجمالاً إلى القيم السمحة لتعاليم الديانات السماوية ثم الوثائق الدولية والعربية " إلى صيغة تؤكّد أن الأصل في المشروع هو الانطلاق من تعاليم الدين الإسلامي الحنيف الذي تؤمن به الأغلبية الساحقة لمجتمعاتنا العربية، بما لا يهضم أو يظلم أي إثنية أو أقلية دينية أو غير دينية(وذلك مؤدّى العملية الديمقراطية في جوهرها)، مع الإفادة من كل الوثائق الدولية والعربية، بما لا يتعارض مع مقرّرات الشريعة الإسلامية وأحكامها النافذة.

دور المؤسسات التربوية في مواجهة مظاهر العنف

(مركزية الدور المدرسي)

تمثل المؤسسات التربوية وسيطاً أساسياً بين المتعلِّم وعملية التعلّم، لما لها من أدوار جدّ مؤثرة في سلوك النشء. ومن الخطأ الشائع أن يظل بعض المشتغلين بالعمل التربوي يُرادِف بين هذه المؤسسات بما لها من سمات كلية كبرى وبين الوسائل أو الأساليب التربوية التي لا تمثِّل سوى جزء يسير من البناء الكلي لتلك المؤسسات، وإن كان الناظم المشترك الأبرز بينها جميعاً هو العمل على مساعدة الناشئ والأخذ بيده نحو تحقيق أهداف التربية، بيد أن بعض المؤسسات التربوية ترسم لها أهدافاً تربوية معلنة وغير معلنة حيناً، مدرَكة وغير مدرَكة حيناً آخر، مستعينة ببعض تلك الوسائل والأساليب لتحقيق تلك الأهداف المؤسسية.أي أن الوسائل والأساليب ليست بأكثر من أجزاء صغيرة محدودة- على أهميتها- داخل تلك المؤسسات الكبرى، بحيث تمثل أدوات لها، لا أنها على ندّية معها. ومن هنا فلابد من إعادة النظر في بعض الإطلاقات التربوية، ومراجعة بعض المسلّمات، ومنها هذا الاعتقاد بالترادف بين المؤسسات والوسائل أو الأساليب، ذلك أن بقاءها على ذلك النحو من شأنه أن يسهم في (تقزيم) أدوار المؤسسات التربوية!

المدرسة هي المحور:

وإذا رُمنا تحديداً مقارباً لأدوار المؤسسات التربوية في مكافحة ظاهرة العنف - سواءً تلك المؤسسات المقصودة مثل المدرسة وما في حكمها من معاهد وجامعات ونحوها، أم غير المقصودة غالبا مثل الأسرة والمسجد والإعلام بقنواته الثلاث: المرئية والمسموعة والمقرؤة، عدا المعلوماتية بتقنياتها المعقّدة المتطورة، أم تلك التي لا تلتفت عادة إلى بُعد القصد من عدمه – رغم تأثيرها البعيد في أحيان كثيرة- كجماعة الرفاق أو التنظيمات والأحزاب السياسية، وكذا ما يُعرف بمؤسسات المجتمع المدني- إذا رُمنا ذلك فلا بد أن نعي أن دور كل واحدة منها ينبثق من طبيعة الفلسفة والأهداف والسياسات والاستراتيجيات والخًطط المعلنة و غير المعلنة، التي تقوم عليها هذه المؤسسة أو تلك.

وإذا افترضنا أن المدرسة - وهي المؤسسة الأبرز من حيث القصد والتوجيه ووضوح الأهداف عادة في مجتمعاتنا العربية والإسلامية تستهدف في فلسفتها الكلية عبر جميع مراحل الدراسة ومستوياتها ومقرراتها وأنشطتها: إخراج الشخصية الحضارية السويّة المتوازنة، البعيدة عن جانبي الإفراط أو التفريط في التفكير أو السلوك؛ فإن هذا يقتضي أن تتضافر جميع عناصرها بدءًا من المناهج بعناصرها الأربعة (الأهداف والمحتوى والأنشطة

والتقويم) ،مروراً بالمعلم والمتعلّم، والسلّم التعليمـي، والتمويـل، والإدارة، وانتهـاء بعـمال المدرسة وحراسها، ومزارعيها، وكل من له صلة بها على نحو مباشر أو غير مباشر، إذ التربية عملية نظام متكامل متعاضد، يؤثر فيه الكل على الجزء، كما يتأثر فيه الكل بـالجزء، عـلى نحو تبادل تفاعلي شبكي منظّم.

دور المدرسة من خلال وظائفها:

إن من أبرز وظائف المدرسة اليوم القيام بجملة وظائف لعل من أبرزها فيما نحن بصدده :

١- تطهير المناهج وتصفيتها

أي أن تعمل المدرسة – وهي رمز وزارة التربيـة ومـا في حكمهـا هنـا- عـلى تطهـير المناهج من الانحرافات والخطايا الكبرى التي قد تتضمنها بعض المنـاهج، وتـصفيتها مـن أي شوائب أو أخطاء وقعت فيها،أيّاً كانت أسباب ذلك أو دوافعه. ومن أبرز الانحرافـات ذات الصلة بالعنف ما قد يـسوّق لهـذا المـسلك متلبِّـساً بالـدين أو بالتـاريخ الـوطني أو القومي أو العام الهادف إلى تسويغ مسلك العنف وأساليبه ووسـائله، اسـتنادا إلى قداسـة الــدين ومــن ثــم حتميــة الــدفاع عنــه، حتــى لــو لم يكــن لــذلك دواعيــه الــشرعية

والمنطقية والواقعية الموضوعية، كحصول اعتداء من عدو خارجي، أو قيام فتنة في المجتمع غير الإسلامي إزاء أناس مضطهدين، تحول دون أن تبلغهم كلمة الإسلام وعقيدته- مع ما يستلزمه ذلك من توافر الشروط وانتفاء الموانع الخاصة بإعلان ما يُعرف بجهاد الطلب- أو الوقوع تحت نير عدوان صائل داخلي يستبيح الدين أو النفس أو الأرض أو العرض، أو وقوع سلب للمال، أو تهديد يطال أيّاً من ثوابت الدين أو الوطن أو الانتماء القومي، أو الإسلامي، أو انتهاك للكرامة بأي معنى كلّي يقتضي رفع السلاح أو التلويح بذلك، دون أن يجد له سنداً مكيناً من الشرع والمنطق والواقع الموضوعي . وعلى ذلك فإن المناهج الدراسية الظاهرة أو الخفيّة لابد أن تطهّر من أي متضمنات تصرِّح بالعنف أو تلوِح به، سواء مما حمله التراث بتجارب بعض السابقين، التي تحتمل القبول والرفض، والصواب والخطأ، أو ما تسلل إليها اليوم من بعض الثقافات المعاصرة كالهوبزية أو الفاشية أو الميكافلية أو سواها، في سياق ردود الأفعال التي تعمي وتصم أحياناً.

٢- صهر أفكار المتعلمين وإيجاد التجانس بينهم

وهنا يبرز الدور التربوي لمؤسسة المدرسة أكثر ما يكون، إذ إن بيئات المتعلمين ليست سواء، فبعضها مليئة بأفكار العنف، سواء ظهر ذلك في

شكل استعلاء طبقي، أم اعتداد عنصري متطرِّف بالسلالة، أم الثقافة، أم الجاه، أم الجهة، أم الانتماء الخاص بأي معنى.

إن هذا الاستعلاء وذاك الاعتداد اللذين يمارسهما طرف ممن التحق بالمدرسة؛ ينعكس كراهية وانتقاماً وحسداً على الطرف الآخر الذي تمارس ضده تلك المسلكيات، إذ هو ينتمي إلى مؤسسة المدرسة نفسها.

وهنا يُفترض أن تسعى المدرسة عبر مناهجها، وأساتذتها، وموجهيها، وإدارتها، وأنشطتها متعددة الوجوه؛ إلى خلق وحدة نفسية وفكرية بين كل أبناء البيئة المدرسية، تذوب فيه انتماءاتهم الضيقة، واستعلاءهم الموهوم، وتنصهر جميعها في بوتقة البيئة الجديدة (بيئة المدرسة)، ليصبح الشعور بالانتماء إلى هذه البيئة(المجتمع المدرسي المصغّر) هو التغير التربوي الإيجابي الجديد، حيث علاقة الدراسة والزمالة والهموم المشتركة داخلها يمثل المقدمة الأساس للانتماء المجتمعي، مع زوال تلك الفوارق الجاهلية شيئاً فشيئاً ، على أساس من الأخوة بكل دوائرها وأبعادها، تلك التي وضعت المدرسة لبناتها الأولى ومداميكها الأساس. وهنا يتحتّم على المدرسة القيام بدورها الفعّال في التصحيح لذلك الوضع غير السوي حين تعمد إلى تغيير تلك الثقافة استنادا إلى مناهج التربية الإسلامية الداعية إلى قيم المساواة والكرامة الإنسانية والتآخي، واعتماد التقوى والاستقامة أساساً في التفاضل،

والحكم لأحد بحيازتهما بيقين أمر دونه خرط القتاد، إذ يصعب التحقق من حقيقة ذلك، أو الجزم لأحد بأنه ناجٍ أو هالك، فذلك حكم اللـه وحده، وإنما نشهد بظاهر السلوك لا بدوافعه وخلفياته الخفيّة على البشر. وتأتي بعد ذلك التربية الاجتماعية معالجة لتلك المزالق والأخطاء السائدة في الواقع شرحا وإيضاحاً وضرباً للأمثلة، بتوجيهات القيم الإسلامية العليا.

٣- استكمال الدور التربوي للأسرة وتصحيحه

إن كل فرد إنساني وُلِد عادة في أحضان أسرته، تلك التي تبذل قدراً من العناية والاهتمام، كي يستطيع وليدها أن يتجاوز مرحلة العجز والاعتماد على الآخرين. ويأتي اهتمامه الأسرة ورعايتها في ضوء ظروفها الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وهنا تصبح وظيفة المدرسة استكمالاً واضحاً لتلك الجهود في الاتجاه الإيجابي العام، لكن من الوارد كذلك أن تنشئ بعض الأسر أفرادها على مسلك العنف على نحو غير مقصود غالباً، ولذلك أسبابه الموضوعية المكتسبة من وحي معاناة الأسرة في أغلبية مجتمعاتنا. فغياب العدالة الاجتماعية، واستئثار فئة من ذوي النفوذ في المجتمع بالمال والثروة والتسلط السياسي والاجتماعي، وضعف أو انعدام تكافؤ الفرص في المشاريع والحقوق الاجتماعية الطبيعية والمدنية المتمثلة في التعليم الجيد، والعمل المناسب، والعلاج الصحي السليم، والسكن الملائم،

والزواج الشرعي. هذا مع انتشار ظواهر التمييز الطبقي الاجتماعي، وبروز العنصرية بألوانها المختلفة، وغلاء المهور، في مقابل ازدياد طابور العزاب، وغلاء الأسعار على نحو مضطرد، وانتشار صور التعصب بين الأفراد والجماعات والأحزاب والقبائل وبعضها، وما يستتبع ذلك من ظواهر الكراهية والثأر والحسد والانتقام، والخلافات الداخلية بين الآباء والأبناء والأزواج وزوجاتهم والأقارب وبعضهم. أضف إلى ذلك مظاهر البطالة الصريحة، وتفشي ظاهرة التسول، في مقابل نهب المال العام والخاص أحيانا- من قِبَل بعض ذوي النفوذ السياسي والاجتماعي- مع قلة في الدخل، أو انعدامه أحيانا لدى فئة واسعة من أبناء المجتمع.

ومع تعقد الحياة الاجتماعية المعاصرة، وتزايد أعبائها، وارتفاع تكاليف المعيشة، وكثرة الالتزامات المادية تجاه جهات عدة حكومية (ضرائب – أجور مياه وكهرباء وهاتف – ورسوم أخرى لا نهاية لها) وغير حكومية (التزامات أسرية وعائلية وقرابية عدة) فإن تربة العنف تجد خصوبتها في نفسية ربّ الأسرة الذي يواجه وحده –غالباً- كل هذه الألوان من المصاعب، وهو ما ينعكس على نفسيته أولاُ، ثم ينتقل إلى الزوجة وبقية أفراد الأسرة شيئاً فشيئاً. ذلك كله يمثل مُناخاً ملائماً لتجذّر أفكار العنف وتبنّي ثقافتها، في نفوس الكبار، ومن ثمّ ينتقل تلقائياً عبر

أساليب التنشئة الاجتماعية إلى الناشئة الصغار . وهنا يبرز تأثير البيئة الاجتماعية السلبي في أوضح صوره، حيث ينعكس على الأساليب التربوية القاسية، ويغدو العقاب البدني هو الأسلوب المفضّل في حالات كثيرة، لا فرق في ذلك بين الأولاد والبنات، فطبيعة الصنف الأول تفرض فيهم الاخشوشان والجَلَد الذي قد يخرج عن طوره الطبيعي إلى ضرب من الاسترقاق والإذلال، سرعان ما يتحول إلى مركّب نقص في شخصية الناشئ، فيزرع فيه الاعتقاد أن إثبات الفحولة لا يتحقق إلا بممارسته للدور ذاته الذي نُشِّئَ عليه في طفولته، وهو ممارسة العنف بشقيه المادي والمعنوي تجاه أسرته ابتداءً، وتجاه من اؤتمن على تنشئتهم ورعايتهم في أي موقع بعد ذلك، وتلك هي نفسية العبيد وطبيعة القطيع التي وصف بها الجاحظ مجتمعه منذ القرن الثالث الهجري.

أما الفتاة أو البنت فالاتجاه القاسي في تنشئتها يجد له من المسوّغات أضعاف ما يجده مع الولد، حيث المحافظة المفرِطة أحياناً؛ تقتضي اتخاذ الأساليب الوقائية العنيفة المادية أو المعنوية، بما يضمن عدم وقوعها في المحظور الأخلاقي أو الاجتماعي، ومن ثم فإن قائمة الممنوعات لا تنتهي، وأساليب العنف في تزايد مستمر، تحت تأثير ثقافة العيب! التي قد تتلبس أحياناً بدثار الدين وتعاليمه وتوجيهاته.

وإذا كان ذلك كلّه انعكاساً تلقائياً لتأثير البيئة الاجتماعية فإن للبيئة الطبيعية تأثيرها الآخر في تعميق مسلك العنف، بفارق جوهري فحواه، أن لا علاقة للقصد والتوجيه في ذلك، إذ إن للتضاريس والمُناخ، والموقع الجغرافي، ونحو ذلك من العوامل البيئية أثرها المباشر وغير المباشر في تشكيل ثقافة النشء ومسلكياتهم من الجنسين. وهنا يقل التركيز على الفوارق العضوية بينهما، إذ الخشونة والمجالدة للبيئة القاسية بكل مفرداتها متطلبات ضرورية للتكيّف معها بصرف النظر- إلى حد ما- عن الطبيعة العضوية للولد أو البنت. وهذا هو المعنى العام الذي أشار إليه ابن خلدون في القرن الثامن الهجري في مقدّمته الشهيرة(**مقدِّمة ابن خلدون**)، حيث عنون في المقدِّمة الثالثة بقوله:"**في المعتدل من الأقاليم والمنحرف، وتأثير الهواء في ألوان البشر والكثير من أحوالهم**". وأوضح فيها مدى التأثير السلوكي المباشر لذلك . ولا غرابة أن يؤثر سلوك أبناء البيئة الجبلية الوعرة في سلوكهم خشونة وقسوة، لكثرة معاناتهم في الصعود والهبوط، وهو ما قد يستحيل إلى ضرب من العنف المسلكي في نمط الحياة، أكلا وشرباً وتخاطباً، ولبساً وغيره، مع تقادم السنين، وتطاول الآماد. هذا مع ما يُعلم من مظاهر إيجابية تسهم فيها أمثال هذه البيئات من مثل حدّة الذكاء، والتخلص من مظاهر الضعف والعجز والاتكالية. وذلك بخلاف البيئة

السهلية أو الساحلية، حيث البساطة في المسلك الحياتي، أكلا وشرباً وتخاطباً ولبساً كذلك، نظراً لتعاملهم المباشر التلقائي مع الطبيعة الممتدة السهلة، حيث الجهد أقل وفق المنطق الطبيعي للبيئة، لكن مع ضعف وعجز وتكاسل وتواكل كسمت عام في مثل تلك البيئات، وفق المنطق ذاته.

وهنا يكمن الدور التصحيحي للمدرسة فيما يتصل بالبيئة الاجتماعية، في ضرورة تضمين مناهج التربية الإسلامية والتربية الاجتماعية- على وجه الخصوص- تلك المشكلات صراحة حيناً وضمناً حيناً آخر، بحسب حضورها وتفشيها في المجتمع المحلي أو العام، مع الاستناد إلى النصوص الصحيحة الصريحة ذات الصلة بها. ولا شك أن الإسلام جاء وبعض من تلك المشكلات قائم، وعمل على معالجته بالجملة. وقد أسهمت عصور الانحطاط الثقافي في إعادة بعضها جذعاً اليوم، كما تضخّمت بعض تلك المشكلات مع تقادم الزمن،، وتطاول الآماد. ولعل مناهج التربية الاجتماعية هي الأنسب في سرد قائمة من تلك المشكلات، مع تقديم معالجات مناسبة لها، عبر جميع المراحل والتخصصات، بما ينسجم وسن المتعلّم وواقعه البيئي .

أما بالنسبة للبيئة الطبيعية فإن بسط مناهج التربية الإسلامية - على وجه الخصوص- القيم الإسلامية المتمثلة في فضائل الاحتساب والابتلاء والصبر والتسامح والتواضع ولين الجانب، في مقابل التنفير القرآني والنبوي من مسلكيات الجزع والغلظة، والتهوّر والعنف، وكذا الاتكالية والعجز من شأنه أن يسهم إلى حدّ مقدّر في التخفيف من حدّة تلك التأثيرات السلبية.

٤- تنسيق الجهود بين المدرسة ومؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى

و تمثل هذه الوظيفة مرحلة أشبه بمرحلة الإشراف والمتابعة للتأكّد من مخرجات المدرسة، وفي هذه المرحلة تعمل المدرسة على متابعة أداء مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى ولا سيما الأسرة والمسجد والإعلام وسواها، من حيث مدى الانسجام والتناغم بينها، ولا شك أن التنسيق والتكامل بين المدرسة وبقية المؤسسات الأخرى يُعدّ صمام أمان نجاح العملية التربوية بصورة عامة، كما أن تحقق ذلك التنسيق والتكامل المأمولين رهن بمدى تفعيل ذلك الدور الإشرافي للمدرسة ومتابعته، حتى يؤتي ثماره. ومن المؤكّد أن دور المدرسة فيما يتصل بمشكلة العنف ليس بالأمر الهيّن، فالأسرة – كما سبق القول- قد تمارس من مسالك العنف تجاه أفرادها أو بعضهم-نظراً للأسباب المشار إلى بعضها فيما تقدّم-؛ ما

يستدعي التواصل معها، للبحث عن أسباب ذلك المسلك في سلوك الناشئ لتغيير ذلك المسلك، أو تعديله على الأقل، عبر الرسائل المكتوبة والزيارات المتبادلة، مع ما يتطلبه ذلك من إيلاء جانب الزيارات، ما يستحق من حسن الترتيب شكلاً وموضوعاً، وانتظام انعقاد مجالس الآباء، ومجالس الأمهات، شريطة أن تُعدِّل المدرسة في بعض مجتمعاتنا من سياستها، التي أحالت الوظيفة الأساس لهذه المجالس إلى (الجباية) بالدرجة الأولى، ولعلّ ذلك أحد الأسباب الرئيسة لفشل انتظامها، فضلاً عن تحقيق أدوارها المأمولة في تلك المجتمعات!

وإذا سلطنا الضوء على علاقة مؤسسة المدرسة بمؤسسة المسجد؛ فإن المفترض أن تكون علاقة تنسيق وتكامل على نحو يميزها عن بقية مؤسسات التنشئة الأخرى، ذلك أن ظاهرة العنف التي باتت اليوم مؤرقة للمسجد قبل المدرسة! لا يمكن عزل بعض من يتولى شئون التوعية والخطابة والوعظ والتدريس المسجدي عن الإسهام أحياناً في صناعتها؛ حين يعتلي المنبر بعض من يؤمن بسلامة منهج العنف، وإن لم تكن تداعيات ذلك المنهج ومآلاته الخطرة حاضرة -بالضرورة- في ذهنه؛ وذلك حين ظل لسنوات -وربما عقود- يشحن أفئدة الجمهور ونفسياتهم – ولاسيما الناشئة منهم- بضرورة استعمال العنف في تغيير المنكرات الظاهرة

والباطنة، و خاصة حين تُغلق في وجوه الدعاة والمصلحين السبل السلمية في التغيير. ومن هنا كانت عملية التواصل بين مؤسستي المدرسة والمسجد في غاية الأهمية والضرورة، بحيث لا تعمل أي منهما ، وكأنها في جزيرة نائية معزولة عن الأخرى، بل إن آليات التواصل خصبة ومثمرة، إذا أحسن إدارة ذلك، عن طريق دعوة خطباء المساجد- مثلاً- إلى المدرسة لأداء محاضرات، والإسهام في أنشطة، تُحدّدها المدرسة، بناء على إدراكها للموضوعات ذات الصلة بظاهرة العنف وملابساتها. كما أن الخطباء والوعاظ والدعاة الواعين لابد أن يتفاعلوا مع المدرسة في تقويم مسارها فيما يتصل بهذه الظاهرة- على سبيل المثال- عن طريق تبصير القائمين عليها بالتوجيهات والأساليب الدعوية والتربوية الناجحة، وأن يعرضوا خبراتهم عليها، بحيث يغدون أشبه بأعضاء- غير رسميين- في الهيئة التدريسية للمدرسة، من حيث تقديم المشورة، والإسهام مع جهود الإدارة والموجّهين والمدرسين في حل مشكلات النشء -ومنها مشكلة العنف-.

أما فيما يتعلق بعلاقة المدرسة بمؤسسة الإعلام بقنواته الثلاث، فيبدو الأمر أعقد مما يتصور، تجاه ظاهرة العنف- على وجه التحديد-. ولابد من التصريح في هذا السياق أن الوسيط الإعلامي الذي يفترض أن يكون الرديف والرافد القوي للمدرسة يعمل في الغالب، وخاصة عبر

قنواته الرسمية- في الاتجاه المضاد، حيث يشايع التنشئة المنحرفة من خلال عرضه لأفلام العنف، حين يركز على الرجل الحديدي والخارق والآلي، والسوبرمان الذي لا يهزم.. إلخ وكذا بعض المسلسلات المتلفزة فإن بعضها لا يخلو من إيحاء وربما سفور بأن البطولة إنما هي لمن درج على العنف وسلك مسلك "القبضايات"!

أما ما يسمى بأفلام الكرتون التي تشغل الحيز الأكبر من فراغ الأطفال وحتى الناشئة الكبار فإن سوقها رائجة في الوسائل المرئية. وتهتم هذه الأفلام غالبا بحكايات المغامرات، وزرع الخرافة في نفوس الناشئة، إلى جانب غرس مسلك العنف كنمط سلوكي يرمز إلى معاني العظمة والتفوق والنجومية. وذلك كله يعني تنشئة مبكرة على تقبل هذه الظاهرة وسلوك مسلكها.

والتحدي الأصعب أمام مؤسستي المدرسة والإعلام معاً يتمثّل في إمكان تجاوز حالة الجفاء أو القطيعة التي لا تزال تطبع نمط العلاقة بينهما . ولا يمكن تحقيق ذلك إلا باستشعار المسئولية المشتركة بينهما . ومع انتشار القنوات الفضائية وصعوبة السيطرة المنضبطة على ما تنشره المؤسسات الخاصة- إذا لم يكن ثمّة وازع أخلاقي أو ديني أو وطني داخلي - يتجّه التركيز على المؤسسات الإعلامية الرسمية في ضرورة تغيير نمط العلاقة

مع المؤسسة (الأم) وهي المدرسة، بحيث لا يُبث، أو يُذاع ، أو يُنشر إلا ما كان معزّزا لدورها ورسالتها، داعماً لبرامجها، وأنشطتها. وآلية ذلك: التواصل الفعلي بين القائمين على المؤسستين؛ بحيث تتجسّد التربية الإعلامية عملياً، عبر معرفة كل طرف لواجبه تجاه الطرف الآخر، وصولاً إلى تحقيق حالتي التنسيق والتكامل المأمولتين. وما لم يحدث ذلك فإن المتعلّم - كما يصفه الأستاذ الدكتور سعيد إسماعيل علي - سيصبح أشبه بالعربة لتي يجرّها حصانان: أحدهما ينطلق به ذات اليمين والآخر ذات اليسار، والنتيجة لا تستأهل كبير فطنة!

هل هو إشكال المصطلح أيضا؟

العمل التطوعي والإرهاب

يبدو أن إشكال المصطلحات على المستوى الحضاري سيظل عائقا عن التواصل والبناء بين أعضاء المنتدى الإنساني ،إذ يحول دون تحقيق جسور التواصل ونواظم الاشتراك؛ كلما همّ طرف بالإقدام على مسلك ما، وفقا لتصوراته، حيث ينازعه الطرف الآخر في المشروعية والحقانية والدستورية، من منطلق الضدّ، على حين أن اللافتة واحدة.

ولست أجد مصطلحا يُضرب به المثل في واقعنا المعاصر كمصطلح (الإرهاب)، ذلك أنه في ظل الفوضى التي تعمّ المصطلحات، في عالم تسعى فيه قوى العولمة للسيطرة على كل ما يخطر على البال وما لا يخطر؛ يتعلّق كل طرف بأهداب المصطلح ذاته، فنغدو أمام حالتي إثبات ونقض من منطلق يزعم فيه كل طرف التزامه بالقاعدة ذاتها! .

وإذا كان بعضنا يعتقد أن كل ذلك إنما جرى ويجري بتأثير أحداث الحادي عشر من سبتمبر فالواقع أن أحداث الحادي عشر من سبتمبر ليست سوى البوابة العريضة التي ولجت منها قوى الاستكبار والهيمنة وحلفاؤها، لتجد فيها ذريعة تاريخية جديدة نادرة للتضييق على العمل التطوّعي والخيري منه على وجه الخصوص . وليت ذلك امتدّ ليشمل

العمل التطوّعي في أرجاء المعمورة، وإن من منطلق القاعدة الغشومة القائلة(المساواة في الظلم عدل)!؛ بيد أننا لا نلفى ذلك التضييق والحصار المضروب على العمل التطوّعي (الخيري) يجد طريقه للتنفيذ على نحو لافت إلا على الحالة الوحيدة المتمثلة في العمل التطوّعي (الإسلامي). وكم تعتلي أحدنا الدهشة حين يطّلع على أرقام بهذا الشأن في الولايات المتحدة الأمريكية –على سبيل المثال-؛ تكشف الحجم المهول، والإمكانات الخيالية، التي ينعم بها العمل الخيري هناك، على حين يتم التضييق على نظيره الإسلامي، من غير أن يكون ثمة منطق مقنع في الموازنة بينهما، إذ تشكّل المنظمات الطوعية(غير الربحية) -في أمريكا- ما يزيد عن مليون ونصف المليون جمعية ومنظمة، وتمتاز جميعها بالإعفاء عن الضرائب، كما تحصل على نسبة كبيرة من الضرائب المستحقة على الشركات والأفراد والمنشآت . ولا يوجد مانع قانوني يحول بينها وبين الانتشار في جميع الساحات، وبُقع النزاع، أو بؤر الصراع في العالم ، مع أن بعضها يمثل جمعيات إرهابية متطرّفة، بدليل أنها تسعى لدعم نظيراتها في الأراضي المحتلة. وقد تراوحت الجمعيات الدينية اليهودية الأمريكية وحدها - حسب بعض المواقع الالكترونية- بين (٨٥٢٤) و(١٢٧٠٠) و (١٣٥٠٠) جمعية حسب (MSN) و(YAHOO) و (Google) على التوالي. هذا إلى جانب أن هناك منظمات وجمعيات (يهودية إسرائيلية) تعمل من خلال فروعها في الولايات المتحدة، وتتلقى التبرعات والهبات من المواطنين، ومن الجمعيات الأمريكية.

إن الموازنة- إن صحّت - بين العمل الخيري العربي ونظيره الأمريكي يُظهر أن جميع المنظمات الخيرية في العالم العربي لا تتجاوز مجموع المنظمات الخيرية في ولايتين أمريكيتين. فإذا كانت عدد المنظمات في أمريكا تجاوزت- حسب بعض الإحصائيات القديمة نسبيا (١,٥٠٠ , ٠٠٠) منظمة غير ربحية فإن منها حوالي الثلثين منظمات خيرية، و٤٧% قامت على أساس ديني.كما تم الإنفاق على الشئون الدينية المباشرة بنسبة عالية وصلت إلى ٤٥,٦% (راجع :القطاع الخيري ودعاوى الإرهاب للدكتور محمد بن عبد الله السلومي، ص ٤٣٩-٤٤١).

إن السؤال المفترض هنا هو: هل ثمة لوازم عضوية بين العمل التطوّعي الإسلامي وحده وبين الإرهاب، بحيث يُصنّف (الإسلامي) –دون سواه- في قائمة الأجندة الإرهابية؟

والإجابة – فضلا عن بداهتها العقلية- وردت في المادة الثامنة عشرة مما يسمّى بـ(مشروع الإعلان العالمي المتعلق بحقوق ومسئووليات الأفراد والجماعات في العمل الخيري والإنساني)، ونصها:

" لا يجوز إطلاق تهمة التطرّف أو العنصرية أو الإرهاب أو التمييز على أية مؤسسة خيرية أو تنموية، أو عامل في المجال التطوّعي في نفس المجال، ولا يجوز اتخاذ أي إجراء سياسي أو متعلّق بذلك، من توقيف أو تحقيق أو إهانة أو تشهير أو حجز أموال أو ممتلكات مؤسسة أو جمعية تحترم المادة الأولى، دون إقامة البيّنة، وصدور حكم نهائي،بالإدانة من محكمة

عادية، وفق مبادئ العدالة المعترف بها دوليا"(راجع نص المشروع ضمن ملحقات كتاب القطاع الخيري ودعاوى الإرهاب للدكتور محمد بن عبد اللـه السلومي، ص ٥٩١-٥٩٨).

وقد ورد تعريف العمل التطوّعي في المادة الأولى من المشروع نفسه بأنه" **يُعنى بالعمل الإنساني والخيري التطوّعي أيّة نشاطات للمساعدة والنجدة والتضامن والحماية والتنمية لجماعات بشرية أو أفراد، خاصة المستضعفة من ضحايا الكوارث الطبيعية، والنوائب الناجمة عن فعل بشري، والأوضاع الاستثنائية والمظالم التي تحرم الأفراد والجماعات من الحقوق الإنسانية الأساسية فيما يضمن الكرامة الإنسانية وسلامة النفس والجسد. ويقصد بالتطوّعي الرغبة في عمل شيء من أجل الآخر، وبتوفر العناصر التالية:**

1. **أن لايكون مخالفا للأنظمة والقوانين الدولياً وقوانين وأنظمة البلد الذي يتم فيه العمل؛ ما لم تكن متعارضة مع المواثيق الدولية.**
2. **أن لا يكون مخلاّ بالسلام والأمن الدوليين.**
3. **أن يُقدّم خدمات إنسانية أو تنموية أو بيئية.**
4. **أن لا يهدف للربح ".**

الجدير ذكره أن مشروع القانون آنف الذكر انبثق عن الاجتماع المنعقد في باريس يوم التاسع والعاشر من كانون الثاني(يناير) ٢٠٠٣م، بهدف التداول في قضية المعوّقات التي يواجهها العمل الخيري والإنساني بعد أحداث الحادي عشر من أيلول (سبتمبر)، بتهم تمويل الإرهاب أو دعمه.

ولا شك أن بعض أبرز أسباب ذلك الحصار والتضييق المدفوع من قِبل دوائر خارجية، يرجع إلى الدور المبارك الذي قامت به المؤسسات الطوعية في دعم حركات المقاومة والجهاد المشروع في أكثر من بلد، ولاسيما في فلسطين المحتلة. وإذا تذكرنا كذلك حجم التأثير الذي تركته دعوات مقاطعة البضائع الأمريكية بُعيد اندلاع الانتفاضة الثانية عام ٢٠٠٠م في فلسطين(دون أن تستمر بالوتيرة ذاتها مع الأسف)؛ لألفينا تفسيرا يمكن فهمه بالنسبة للدوائر التي دأبت على الاستعلاء، وفرض هيمنتها على المنطقة، وهذا ما تفوّته تلك الأنشطة التطوّعية الخيرية عليها، بما يعني أن المشروع الإسلامي في شقه الاجتماعي والاقتصادي قد بدأ في تحقيق أهدافه الفعلية على الأرض على المستوى المحلّي والعالمي، من غير أن يظل شعاره مجلجلا في الهواء، كما هي التهمة السائدة الموجّهة له في الأوساط العلمانية بعامة.

وإذا كان ذلك جانبا أساسا من التفسير لظاهرة التضييق على العمل التطوّعي الخيري بالنسبة إلى الدوائر الأجنبية فإن بعض دوائر الداخل تحسب أن نشطاء العمل الخيري ومؤسساتهم تستفيد من ذلك في تحسين صورتها أمام الرأي العام الداخلي، وهو ما دأبت تلك الدوائر على تشويهه، لحسابات سياسية خالصة، وتوقّعات لئن صحّ بعضها، كأن تكسب تلك الجمعيات ورموزها –من حيث تقصد أو لا تقصد- تعاطف الشارع وتأييده ، وتستثمر ذلك في المواسم الساخنة كالانتخابات ونحوها، بيد أن ذلك لا يسوّغ لتلك الدوائر عرقلة مسار العمل التطوّعي والخيري، بل كان الأجدر بها السعي لمنافستها على نحو أفضل، حتى وإن من قبيل تفويت الفرصة، وإثبات القدرة بجدارة وإمكانات أعلى؛ بدلا من أن تظل مسكونة ت بهواجس وأوهام ليس لها – في نظرهم- من حلّ سوى المضي في مسلسل التضييق والحصار، والإيغال في التشويه لرموز العمل التطوعي ونشطائهم ومؤسساتهم .

والمؤسف حقا أننا- في إطار المجتمعات الإسلامية- لانمتلك وعيا كافيا بأهمية العمل التطوّعي وآثاره، وبعض القيادات الاجتماعية لا تزال تعاني من حالة أنانية مفرطة، ووضع في تضخّم الذات مخيف، رغم أن ثقافتنا النظرية وأدبياتنا المرجعية تدعو إلى العمل التطوّعي بما لا مزيد

عليه. وما الآيات الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة، والحِكم والآثار الداعية في جملتها إلى جزيل الأجر، ومنتهى الثواب، لمن يقوم بهذه المهمة السامية، بدءا بالإنسان -كل بني الإنسان- ، مرورا بالحيوان وسائر العجماوات، وانتهاء البيئة ومقوماتها من شجر ونبات وأرض وحجر؛ إلا آية ساطعة على الأهمية المتميزة التي توليها ثقافتنا النظرية للعمل التطوّعي والخيري، غير أن ضعف الوعي على المستويين الشعبي والرسمي، علاوة على سؤ الإدارة، وتخلّف الأنظمة والسياسات والتشريعات ذات الصلّة، وإقحام البُعد السياسي -على المستويين الداخلي والخارجي- أسهم في تضييق دوائر العمل التطوّعي، وحدّ من اتساعه، كما عمل على محاصرة حركة القائمين عليه، وبدلا من تكريمهم، وتقديم وسائل الإعلام والاتصال لهم، بوصفهم رموزا سامية، وهامات كبيرة، تعتز بهم بلدانهم، وتفاخر بأنشطتهم في وجه الشخصيات والمؤسسات والمنظمات الأجنبية،؛ إذا بها تزوي هممهم، لتدفع بعضهم نحو الانكفاء على ذاته، وحصر حركته في نطاق همومه الشخصية والعائلية، وبعضهم انتهى به الأمر من محكمة إلى أخرى ، للمدافعة عن براءته، ، أمام سيل جارف من الاتهامات السياسية، وربما مات كمدا بين أهله،وإن نجا فقد يكمل ما تبقى من أيامه غريبا في وطنه، أو شريدا عنه- لا فرق- غاية ُمناه أن يتأبط صكّ براءة

(دولي)،بعد أن أعلن توبة نصوحا، التزم فيها بالندم على مافات، والإقلاع فيما تبقى، مع العزم الأكيد على عدم العود، لعلّ ذلك يؤهله عفوا خارجيا، ومن ثم صدىً يتمثّل في صفح داخلي! وآية ذلك أن يُمنح قدرا من حرّية الحركة، فيثبت أمام الصديق والعدو، والقريب والبعيد، نظافة اليد، وحسن المسلك، وأنه لم يتجاوز- في أيّ مراحل عمره- حدود المواطنة الصالحة!.

وهكذا تضيق مجالات العمل التطوّعي في بلداننا رغم رحابتها، ويُحرم من عطائها قطاع واسع من المحرومين في الداخل والخارج رغم استحقاقهم ، لتبدأ الآثار العكسية تبرز في صورة مسالك عُنف ومناهج تطرّف، يتغذى عليها المقهورون صبحا وعشيّا، وغدوا ورواحا، لتنضج في شكل قنابل بشرية فردية أو جماعية، كما تتكرس نزعات الانتقام، وتنمو الضغائن والإحن، ويصبح السلم الاجتماعي في خطر داهم، ومسلسل الفتن الداخلية والخارجية في استمرار وتطوّر مضطرد، والذريعة الجاهزة دوما هي (يافطة) محاربة الإرهاب، وتجفيف منابع دعمه وتمويله!!.

وبذلك يتأكد أن ما يسمّى بجهود مكافحة الإرهاب إن هو إلا المظهر الحقيقي لإرهاب (الإرهاب)!.

أيّا ما تكن سطوة التحدّيات التي تواجه العمل الخيري داخليا أو خارجيا، وأيّا ما تكن حجم الأخطاء – المفترضة- للقائمين عليه، فإن ذلك لا يُبيح لأيّ كان، أن يحمل كِبر المحاصرة له، أو يناصر التهم القادمة من وراء الحدود، ضدّ مواطني بلده وأشقائه، بل لابد من التحرر من ضغوط الخارج ، وتخذيل بعض الحسّاد والذيول في الداخل. و لو قُدّر أن ضُبِطت- بيقين- تحركات مشبوهة، وقع في شركها هذا الطرف أو تلك الجهة فساعتئذٍ لابد أن تجري القوانين العادلة في أي بلد على كل من تتوافر أدلة يقينية بشأن التهم حوله، -ولا كرامة- .

ليس أمام مجتمعاتنا إلا أن تعود إلى فلسفة التربية فيها، فتغذّي بها مناهجها، إذ تصبح أحد الأهداف الأساسية في مناهج التربية الإسلامية، والتربية الاجتماعية- على وجه الخصوص- تنمية العمل التطوّعي بكل أشكاله ومفرداته،ولن يتم ذلك ما لم يُضمَّن محتوى المنهج المقترح بجملة النصوص القرآنية والآثار النبوية، والأقوال والحكم المأثورة، ذات العلاقة بالعمل التطوعي، وبذلك يمكن أن يسهم المحتوى في تحقيق الأهداف المنشودة، وتغدو الأنشطة في هاتين المادتين- في بعض أوجهها- عبارة عن تفاعل اجتماعي تطوّعي، عبر نشاط غير صفي، يتم فيه الاطلاع المباشر على أوضاع ذوي الابتلاء، سواء من المنكوبين،أم من ذوي الحاجات

الخاصة،أم سواهم- وما أكثرهم- كما تزار فيه مؤسسات الرعاية الاجتماعية، ودور المسنين التي تضج بها بعض مجتمعاتنا- مع الأسف-، كي يسهم الناشئة بأنفسهم، في تقديم خدماتهم، وخلق مشاعر تشاركية تجاههم. وأما الكوارث (الطبيعية) بكل ألوانها وصور مآسيها فإنها الفرصة الأسنح لتجسيد معاني العمل التطوّعي على نحو أكثر واقعية، وبعيدا عن المواقف المدرسية التي قد تبدو أحيانا أقرب إلى الاصطناع منها إلى الحقيقة والواقع. هذا مع إيراد أسلوب القصة التي تحكي أحوال صنّاع العمل التطوّعي وتضحياتهم في تاريخنا البعيد والقريب. ويأتي عنصر التقويم ليبيّن مدى تحقق الأهداف والمحتوى وسائر الأنشطة بدلالة تحققها الفعلي.

أزمة المعلّم العربي بين الألم والأمل

ليس من بدع القول ولا من مكروره إذاعة الشكوى من وضع المعلّم العربي -أيّا اختلفت نسبة التأوّه بين مجتمع وآخر- لكن يجمعها اتحاد القول على أن المعلّم يعاني من ضعف في كفاياته، بحيث حال ذلك دون أن يتبوأ مكانته المفترضة. ولذلك أسبابه المعقّدة المتداخلة، وسنأتي عليها لاحقا. ومنذ انعقاد المؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب بصنعاء في كانون الأول\ديسمبر١٩٧٢م لوضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية، وما انبثق عنه من تقرير اشترك في إعداده كبار المفكرين التربويين العرب أسمي بـ (تقرير لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية)؛ فإن التأكيد مابرح ملازما بأن المعلّم العربي "قد حظي بمكان الصدارة في جميع المؤتمرات والحلقات والملتقيات التربوية التي انعقدت على مستوى الوطن العربي، وكانت جميعها تحاول طرح ومناقشة مسائل كثيرة بغية الوصول فيها إلى حلول تضمن الارتقاء بمستوى الإعداد وتوفير الأسباب لاجتذاب العناصر الممتازة للالتحاق بدور المعلمين وكليات التربية ...."(الشريف ورفاقه،١٩٧٩م: ١٣٦) .

إن ما يحزّ في النفس أكثر أنه يكاد يكون ثمة اتفاق بين كل الباحثين في إطار تاريخ التعليم على أن المعلّم العربي لم يصل مستواه في التراجع

والسلبية كما وصل اليوم، بالنظر إلى تاريخه غير البعيد، حيث كان يحظى بتقدير ذاتي ومكانة اجتماعية لافتين. ومع أن ذلك يُعزى- قبل أي عامل آخر-إلى حجم الأدوار التي كان يتولاها، مع إجادة فعلية لأدائه فيها وفق منطق الزمان والمكان بطبيعة الحال؛ لكن السؤال الذي يتعمّق يوما بعد آخر: تُرى لماذا هذا التراجع في المكانة والدور، رغم ما يبدو من تحقيقه لمكاسب علمية وتأهيلية ومن ثمّ مادية تفوق- في ظاهرها- ما كان يحصل عليه نظيره في أزمنة سالفة؟!

حقيقتان متقابلتان:

دعونا في مستهل هذه المناقشة نقرّر حقيقتين موضوعيتين متقابلتين لابد أن تظلا ماثلتين أمامنا كلّما ورد الحديث عن المعلّم في أي زمان أو مكان، وهما:

الحقيقة الأولى : إنه مهما اختلف الباحثون التربويون في تعداد العناصر الأساسية المكوِّنة لعملية التعلّم فإن المعلّم يظلّ المحور الأساس في كلّ منها. وإذا تصوّرنا مدرسة فلا بد أن يحتل المعلّم أولى عناصرها - إلى جانب المتعلّم والمنهج-.

(فينكس،١٩٨٤م:ص٥٥،٧٧) ومن غير المتصوّر قيام عملية حقيقية وفاعلة في التعلّم بدون وجود معلّم يقوم على تراث الجماعة ، محافظة ونقلا إلى الأجيال الصاعدة(همشري،٢٠٠١م: ص٢٣١).

الحقيقة الثانية: إنه على الرغم من التأكيد على ذلك الدور الهائل الذي يناط بالمعلّم ويفترض أن يعمل على أدائه؛ إلا أنه يغدو من قبيل الخرافة أن نعلِّق عليه وحده المسئولية المطلقة عن سلوك التلاميذ أو تعلّمهم لأن ثمّة عوامل مختلفة تتدخّل في صناعة ذلك، وهي ذاتها ما نطلق عليه وسائط التربية من أسرة وإعلام وأصدقاء وأندية وسواها ، ومن الصعوبة بمكان تحديد الدور الذي يؤثره كل واحد من هؤلاء في تشكيل سلوك التلميذ أو تحقيق تعلّمه (كومز،١٩٩٠م:ص ١٤٩). ولذلك فلا بد أن يظل حديثنا متوازنا، بعيدا عن الإفراط في الأمل أو التفريط في الألم.

سبب الأزمة:

إن الحديث عن أزمة المعلّم في مجتمعاتنا ذو وجوه عديدة ، وإذا رُمنا محاولة أولية في تشخيص أسباب الوقوع في هذه الأزمة فبوسعنا إيجاز ذلك في الأسباب التالية:

١- أسباب ما قبل الإعداد:

أي مرحلة ما قبل الإعداد المهني، وتتمثل في سياسة القبول للراغبين في الالتحاق بالمهنة من حيث التركيز على المؤهلات العلمية والجوانب المادية(الفيزيقية) الأخرى فقط، والتساهل في عملية القبول، من زاوية عدم أو ضعف الالتفات إلى ضرورة توافر المؤهلات النفسية (السيكولوجية)، والاجتماعية، والعقلية، والوجدانية، والمهارية، عن طريق اختبارات علمية ومقاييس موضوعية إلى حدّ معقول، لكل راغب في الالتحاق بمهنة التعليم. ومع أن هذه مؤهلات هي إلى النظرية أقرب منها إلى التطبيق في ظل الظروف الراهنة، بيد أن الإمعان في السياسات الخاطئة يعمّق الأزمة أكثر، ويجعل من الصعب – بعد ذلك- محاولة المعالجة، ولذلك فإن إبقاء الأوضاع على حالتها، بعيدا عن التفكير في هذه المؤهلات والشروط من شأنه أن يبقي حالة الضعف قائمة، والشكوى من تدني كفاءة المعلم العربي مستمرة، ولذلك انعكاساته المباشرة وغير المباشرة على مجمل العملية التعليمية، ومن ثم النهضوية.

ويقترح بعض الباحثين(خوري،١٩٨٩م:٤٦-٤٨) جملة من الآليات العملية لتجاوز مشكلة الضعف قبل مرحلة الإعداد. وهذه المقترحات وإن كانت نابعة من وحي المعاناة في المجتمع اللبناني – بلد الباحث- إلا أن فيها

ما يساعد أصحاب القرار على تلمّس الحل في بعض مجتمعاتنا ذات الأوضاع المتشابهة ونلخّص ذلك في :

أ- قيام الدولة بتوفير كليات تربوية ومعاهد معلمين تفي بالحجة المجتمعية.

ب- تنظيم عملية قبول الملتحقين بكليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين والمعلّمات باعتماد:

- اختيار الكفاءات اللازمة على ضوء وسائل تشخيصية خاصة

- عدم قبول الذين ثبت عدم صلاحيتهم للتدريس

جـ- إن طبيعة عمل المعلّمين في المستقبل هي المحدّدة لطريقة إعدادهم.

د- يتم إعداد المعلّم حسب أصول ومتطلّبات هي:

- الإلمام التام بالمادة الدراسية التي يدرّسها.

- الإلمام بالمواد التي تتصل بمادته.

- معرفة واقعه الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والسياسي حتى يتمكّن من ممارسة مهنته بنجاح.

- وجود فلسفة خاصة بالمعلّم يكوّنها لنفسه.

- وجود فلسفة خاصة بالمعلّم يكوّنها لنفسه.

هـ- إلمامه بالمهارات التعليمية اللازمة لممارسة مهنته من مثل: دراسة علم النفس التربـوي ، وعلم نفس الطفل والمراهق وأصول طرق التدريس الخاصة بمادته.

و- أن تهدف مناهج إعداد المعلّمين إلى مساعدتهم على ممارسة المهنة بمجرّد تخرّجهم من كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين والمعلّمات.

ز- يجب أن لا يُعطى شهادة التخرّج ما لم يكن قد أمضى فترة الإعداد على أفضل ما يكون.

ح- يمارس المعلّم الخريج مهنة التعليم لمدّة عام تحت التجربة، لمعرفة مدى صلاحيتهم في الميدان.

ط- أن تختلف المناهج المقرّرة لإعداد المعلّمين والمعلّمات باختلاف مراحـل التعلـيم التـي سيدرّسونها.

ي-أن تكون شخصية المعلّم جديرة بالاحترام والتقدير والثقة.

وواضح أن لاختـراق تلـك الـشروط والمـؤهلات أسـبابها المختلفـة، لكنهـا تتركـز- في المجمل- حول الثلاثية التالية:

أ- **الأسباب الاقتصادية** ففي بعض مجتمعاتنا تسود البطالة كل المجالات –عدا مجـال التـدريس- بحيـث تتركـز الوظـائف الـشاغرة في حقـل التعلـيم

دون سواه، فيكون أقرب الطرق لذلك هو الالتحاق به. وفي بعضها الآخر يحظى المعلّم براتب جيّد إذا قورن ببعض المهن الأخرى فيكون ذلك – وحده- دافعا للالتحاق بمهنة التعليم، وفي كلتا الحالتين لا يُنظر إلى تلك المؤهلات والشروط آنفة الذكر، بل إن الاتجاه نحو مهنة التعليم على هذا النحو أسهم في حدوث الازدراء بأهلها، وأنزل من مكانتهم الاجتماعية، وأحال مهنتهم في ذهن قطاع واسع من المجتمع إلى (مهنة من لا مهنة له).

ب- **الأسباب الاجتماعية**: للعامل المجتمعي دوره السلبي في بروز الأزمة وتفشيها، كتدخل بعض الأمراض السائدة في بعض مجتمعاتنا مثل التعصب الحزبي أو المذهبي، أو الطائفي، أو العشائري، أو الجهوي، أو العلاقات الشخصية أو الشللية ونحوها في قبول أو تعيين من ليس من أهل هذه المهنة، وممن لا يمتلك الحدّ الأدنى المعقول من مؤهلاتها، سوى ذلك المؤهل الحزبي، أو المذهبي، أو الطائفي، أو العشائري، أو الجهوي، أو نحوه، مع أنه لو التحق بمجال آخر غير التعليم فلربما أبدع وأنتج وصار شيئاً مذكورا. والأصل في هذا هو المبدأ النبوي الكريم القائل: **(كل ميسر لما خلق له)** (مسلم،د.ت: ج١٦ ص١٩٧).

جـ- **الأسباب السياسية:** ومع أن الأسباب السياسية لا تخرج - في عمومها- عن الأسباب الاجتماعية المشار إليها في البند المتقدّم إلا أن تخصيصها ببند مستقل هنا يرجع إلى الدور السلبي (الخاص) الذي يمثله العامل السياسي في الالتحاق بالمهنة في بعض مجتمعاتنا، ولا سيما تلك التي كانت متخمة بالنَّفَس الحزبي المتطرّف إلى حدّ أن بعضها حرّم (قانونيا) -حين كان على متربّعاً على عرش السلطة- على كل غير عضو في الحزب (الوحيد) في البلاد الالتحاق بكليات التربية، تماما كما هو محرّم عليه الالتحاق بأيّ من الكليات العسكرية!. وإذا تذكّرنا ما يترتب على الالتحاق بمهنة التعليم بعد ذلك من آثار مأساوية على الجيل الذي يُفرض عليه نمط من البشر يتعامل معه كما يتعامل الراعي مع القطيع، أو القائد العسكري الفظ الغليظ مع جنوده الطيّعين الخانعين، علاوة على الامتيازات التي يحصل عليها من توافرت فيه شروط الولاء السياسي من مثل الترقيات السريعة، والعلاوات المنتظمة، والمكافاءات التي لا تنقطع، وكذا التنقّل بين الأعمال الإدارية على نحو من التصعيد الخارق- إذا تذكّرنا ذلك- لأدركنا مدى ما يسهم فيه هذا السبب من تراجع لدور المعلّم العربي في مجتمعاتنا إلى هذا الدرك السحيق من الانحدار والتخلّف.

٢- أسباب أثناء الإعداد:

أي أن تلك الأسباب تُعزى إلى ضعف التأهيل في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين والمعلّمات، أثناء فترة إعدادهم ، بدلالة المخرجات الضعيفة التي باتت الشكوى منها تمثل إجماعا في كل مجتمعاتنا-أيّا كان الفارق النسبي بين مجتمع وآخر-.ويظهر أن أسباب ذلك عديدة متداخلة، بدءاً من ضعف مدخل الطالب ذاته، نظرا إلى تشكّل ذلك الاعتقاد الخاطئ في ذهنه ونفسه حول (وثنية) الشهادة، وهدف الحصول على مصدر للرزق بأي ثمن-وكأنه غدا غاية في حدّ ذاته- مروراً بضعف مدخل المناهج والمقررات، وانتهاء بضعف مدخلي الأستاذ الجامعي والإدارة.

٣- أسباب أثناء الخدمة:

أي تلك التي تُعزى إلى ضعف التأهيل، وقلّة التدريب أثناء الخدمة. ومما يزيد من حدّة هذا السبب وتفاقمه أنه ونظرا إلى تحقيق تلك الأهداف المحدودة المشار إليها في البند السابق- لكنها باتت أشبه بالغايات النهائية لأغلبية الطلبة المعلّمين- أعني الحصول على الشهادة الجامعية مثلا- ومن ثم ضمان وظيفة تدر رزقا مستمرا؛ فإن ذلك يدفعهم إلى التراخي، حتى لبعض من عُرف بتفوّقه وعلوّ همته أثناء مرحلة الإعداد، وآية ذلك أن تجد هذا الصنف من المعلّمين مبرّزا إلى حدّ مقدّر مع بداية الالتحاق بالمهنة،

سواء من حيث التحضير والإعداد، أم من حيث الحضور والانضباط بالدوام المدرسي، أم من حيث الاهتمام بدوره وحماسته في التفاعل مع رسالة التعليم، بيد أن التراجع لا يلبث أن يتسلل شيئا فشيئا، إلى شخصيته، ومن ثمّ أدائه، بدءاً من الاعتماد على تحضير العام المنصرم، إلا من شكليات التغيير المظهري، بسبب التوجيه والإشراف، مرورا بضعف التزامه بمواعيد الحصص حضورا وانصرافا، وانتهاءً بدوره الكلّي وتفاعله مع رسالته. وقلّة من المعلّمين هم الذين يتطورون مهنياً بالفعل أثناء الخدمة، ويستمرّون في ذلك، ولكن غالبا ما يُعزى ذلك إلى رغبتهم الذاتية في التطوّر والنماء، ولعل ما تحقق من التطوّر الذاتي والنماء المستمّر إنما يتم خارج الدورات وورش العمل التي تُعقد لهم بإشراف رسمي. وهذا السبب وإن كان مسألة نسبية يصعب تعميمها، لكن مع الإقرار بان بعض حكوماتنا أضحت تولي هذا الأمر بعض ما يستحقه من الاهتمام إلا أن استمرار ظاهرة ضعف كفاية المعلّم في الميدان، أي من جهة المخرجات؛ تشير إلى أن مظهرية تلك الورش التدريبية وشكلانيتها، والرغبة في الحصول على وثيقة المشاركة-بصرف النظر عن مدى الحصيلة الحقيقية لها- طغت على الأهداف الجوهرية المقصودة من وراء القيام بها وتنفيذها.

ويقترح بعض الباحثين(خوري، ١٩٨٩م:٤٨-٤٦) جملة أهداف لإعداد المعلّمين أثناء الخدمة، وهذه الأهداف وإن كانت نابعة من وحي المعاناة في مجتمع الباحث لكنها تمثل همّا مشتركا في بعض مجتمعاتنا ذات الظروف المتشابهة.وتتمثل خلاصة هذه الأهداف في:

أ- تأهيل المعلّمين العاملين الذين لا يتجاوز مؤهلهم العلمي الشهادة الثانوية العامة

ب-التأهيل التربوي لمعلّمي المرحلة الثانوية الذين حصلوا على الشهادة الجامعية (البكالوريوس أوالليسانس) في موضوع أكاديمي بحت ولم يحصلوا على التأهيل المهني المسلكي في برامج موجّهة نحو متطلّبات إجازة التعليم للمرحلة الثانوية.

جـ- التهيئة لتلبية حاجات تربوية طارئة من نوع ما يستدعيه تطوير أو تغيير في بعض مناهج الدراسة ، أو ما يتطلّبه إحداث تنظيم تربوي خاص مثل العمل بنظام (معلّم الصف)أو نظام(الصفوف المجمّعة).

د- التهيئة لسد العجز في بعض التخصصات وأنواع الخبرات العملية، مثل تعليم بعض الفنون، وإعداد الوسائل التعليمية واستخدامها.

٤- أسباب ذاتية:

أي تلك الأسباب التي تُعزى إلى تراجع الدور الاجتماعي للمعلم بالموازنة مع المعلّم في الماضي غير البعيد، حيث كان في السابق يتولى القيام بأدوار اجتماعية عِدّة كإمامة الصلاة وخطبة الجمعة، وتوثيق عقود الزواج،ونحو ذلك، والإسهام المقدّر في حلّ الخلافات الاجتماعية، وتصدّر المواقف والأزمات الطارئة، على حين انعدم ذلك اليوم - أو كاد- في كل مجتمعاتنا بلا استثناء. ويبدو أن لمنزلقات المؤسسات التربوية المعاصرة المعنية بتخريج المعلّمين المتمثّلة في انعزاليتها، والوقوع في شرك الحصول على الشهادة كغاية نهائية، وتخريج موظفين آليين الدور الأكبر في هذا حدوث هذا التراجع.

٥- أسباب تربوية وتعليمية:

وأعني بها مظاهر الضعف العلمي والثقافي الذي باتت نُخبنا الثقافية والفكرية تجأر بالشكوى منه، من حيث تفشي ظاهرة الأمية الثقافية والحضارية والفكرية في أوساط النخب المختلفة، ومنها فئة المعلّمين، وهذا الضعف لا ينفك عن الضعف العام الماحق في التعليم الأساسي والثانوي والعالي الذي يطبع مجتمعاتنا -وإن على أقدار متفاوتة-.

المعلّم مصنوع أم مطبوع؟:

حين نصل إلى الحديث عن مؤهلات المعلّم العامة والخاصة المشار إلى بعضها فيما تقدّم فإن من العبث أن يظل بعض الدخلاء على المهنة، أو عوام المعلّمين يردّد من غير إدراك أن مهنة التعليم "تولد ولا تصنع"، أو أن "الأساتذة المبدعين يولدون ولا يصنعون" فهذه مقولة أو فرضية مدحوضة علمياً، لا يجوز ترديدها، إذ التعليم الفعّال يعتمد بدرجة كبيرة على الاستعداد الجيّد (ماتيرو ورفاقه،٢٠٠٢م:١٤٥). ولو سلّمنا – جدلا- بصحة تلك المقولة للزم منها الإقرار بأن من غير المجدي "التدريب على مهارات التدريس، وإنما اكتساب بعض جوانب المعرفة من خلال إعداد تخصصي دقيق"(صادق وأبو حطب،١٩٨٤م:١٩). ومع أن خبرة الحياة اليومية تؤكّد خطأ تلك المقولة وتهافتها إذ نجد أن ثمة مدرسين للفيزياء أو اللغة العربية- على سبيل المثال- يتميزون في معرفتهم العلمية؛ لكنهم يعانون من عجز بيّن في نقلها للآخرين، على حين نجد من هم أقلّ منهم معرفة وتعمّقا في المادة العلمية لكنهم لايعانون من ذلك الضعف في تقديمها للآخرين(صادق وأبو حطب،١٩٨٤م:١٩). دون أن يعني ذلك التقليل من شأن الاستعدادات للتدريس، بل هي إحدى المحددات الهامة في الانتقاء لكليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين والمعلّمات، إلا أن من

المتعذِّر اعتبارها مقدارا ثابتا لا يتغيّر ، أو أنّها محدّد وحيد ، مع التأكيد على أن المبالغة في موضوع الإعداد الجيّد مذمومة هي الأخرى، فشرط الإعداد الجيد شرط ضرورة لا شرط كفاية(صادق وأبو حطب،١٩٨٤م:٢٠).

خصائص المعلّم الجيّد:

في ضوء الأهمية التي يُفترض أن يحتلها المعلّم وفي ضوء ما تقدّم بوسعنا أن نوجز أبرز خصائص المعلّم الناجح في الجوانب المعرفية والوجدانية وما يشتملان عليه من خصائص فرعية سنأتي إلى الإشارة إليها فيما بعد، حسبما خلصت إليه أبرز الدراسات بهذا الصدد(صادق وأبو حطب،١٩٨٤م:١٣٩-١٤٤):

أولاً: الخصائص المعرفية:

ونعني بها توافر قدر معقول من الذكاء، مع التأكيد أنه إذا كان ثمة ارتباط بين الذكاء وفعالية التدريس فليس من حتمية ذلك ارتباط الذكاء بنواتج تعلّم التلاميذ، ذلك أن هناك جملة عوامل أخرى معرفية ومزاجية تتدخل في تفسير معظم الفروق الفردية بين المعلمين الأكفاء وغيرهم، ومن هذه العوامل:

١. فهم المعلّم لميدان تخصصه الأكاديمي

٢. الطلاقة: أي اعتماد التدريس الفعّال على وضوح الأفكار لدى المعلم ومدى طلاقته في التعبير عنها.

٣. تنظيم نشاط التعلّم ومعالجة متغيراته:أي أنه – واستنادا إلى بعض تلك الدراسات بهذا الخصوص – تبيّن أن المعلمين الذين يمتلكون قدرة على تشخيص صعوبات التعلّم واختيار مواد التعليم الملائمة لتحقيق نواتج معيّنة أكثر نجاحا من غيرهم في التدريس، كما يتحدد بتحصيل التلاميذ.

٤. القدرة على نقل الأفكار والمستوى العقلي للتلاميذ.

٥. معرفة مبادئ النمو والتعلّم والدافعية، نظرا لما لها من دور في التخطيط لعملية التدريس والمرونة في تنفيذها، كي تتواءم مع الفروق الفردية للتلاميذ، وترتبط بنواتج التعلّم.

ثانياً: الخصائص الوجدانية:

برغم الدراسات الكثيرة حول الخصائص الوجدانية للمعلمين إلا أن القليل منها هو الذي يحدّد أنواع السمات المرتبطة بالنجاح في التدريس. ومن أبرز تلك الخصائص:

١. يستجيب التلاميذ وجدانيا لخصائص المعلّم بحيث تؤثر في أحكامهم على فعاليته في التدريس، من حيث مهارته في التدريس، ووضوحه، وحياده، وصبره، ومرحه...الخ

٢. لا ترتبط سمات شخصية المعلّم ارتباطاً عالياً بالكفاية في التدريس، وذلك إذا استثنينا خاصية الدفء والفهم من ناحية، والميل إلى زيادة استثارة التلاميذ وخيالهم من ناحية أخرى.

٣. محاولة المعلّم تهيئة الفرصة لتلاميذه لاستثارتهم عقلياً وزيادة الدافعية الداخلية لديهم.

٤. مدى التزام المعلّم بالنمو العقلي لتلاميذه، وهذه من أهم محدّدات مكوّنات شخصية المعلّم من حيث الدافعية المهنية، لكونها المميزة له عن الموظف العادي الذي يبحث عن مصدر للرزق فحسب.

٥. تأثير بُعدي الانبساط والانطواء على الكفاية في التدريس، وذلك مرهون بطبيعة المرحلة التي يتعامل معها المدرّس، فالمعلّمون المتسمون بالانبساط والمرح أكثر تناسباً للتدريس في المراحل الابتدائية والمتوسطة، على حين أن المعلمين المتسمين بالصرامة والانطواء أكثر

ملائمة للتدريس في الصفوف المتأخرة من المرحلة الثانوية وفي مراحل التعليم الجامعي والعالي.

وقد حاول بعض الباحثين(ناصر،١٩٩٤م:١٣٢، و١٩٩٦م:٨٨-٨٩) وتابعه في ذلك آخرون (على سبيل المثال:همشري،٢٠٠١م: ٢٣٢-٢٣٤، والطيطي ورفاقه، د.ت:٢٤٦-٢٤٧)إلى الاستخلاص مما تقدّم جملة من السمات المتعلّقة بالسمات العامة في شخصية المعلّم، وجملة تنطبق على موضوع التدريس، وفئة ثالثة تتعلّق بسمات المعلّم في تعامله مع تلامذته.

ويمكن أن يضاف إلى ذلك ما أورده بعض الباحثين(الطيطي ورفاقه،د.ت:٢٤٧) في الخصائص المهنية والفنية من مثل:

١. القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية

٢. تقديم المادة بشكل متسلسل ومترابط

٣. تنويع أساليب التدريس

٤. استخدام أكثر من حاسة وأكثر من أسلوب وأكثر من وسيلة بحسب الموقف التعليمي

٥. استخدام ما أمكن من تكنولوجيا التعليم ولا سيما الحاسوب وشبكة المعلومات الدولية وتدريب تلامذته على ذلك.

٦. التركيز على أساليب الحوار والنقاش والاكتشاف مع التقليل من أسلوب التلقين.

٧. أن يهتم بأساليب التعزيز مع تلامذته.

ويبدو أن السمات الأخلاقية لم تعط ما تستحقه في الخصائص السابقة. ولذلك فإذا أردنا وصفاً عاما للجوانب الأخلاقية التي يفترض أن يتحلى بها المعلّم الجيّد فإنه التقيّد بالدستور الأخلاقي للمهنة، على حدّ وصف أحد فلاسفة التربية(فينكس،١٩٨٢م:٢٧٦). وقد سعت بعض المؤسسات التربوية إلى بلورة ذلك في صورة إعلان لأخلاق مهنة التعليم (مكتب التربية العربي لدول الخليج،١٩٨٥م:١١-١٦).

تحدّيات أمام المعلّم العربي:

ينادي بعض الباحثين(ناصر،١٩٩٦م:٨٩-٩٠): أن يصبح دور المعلّم في المجتمع دوراً ريادياً مرتبطاً بجملة الحقوق والواجبات في ضوء الأهداف التربوية والتعليمية المنصوص عليها في كل بلد. وتتمثل هذه الأدوار -في حاصلها- في أدوار :

١. الخبير في التربية والعليم

٢. الخبير في المادة الدراسية(الموضوعات التي يعلّمها)

٣. الخبير في العلاقات الإنسانية

٤. ممثِّل قيم المجتمع والحريص على نقلها

٥. المسئول عن النظام الاجتماعي

٦. العامل في حقل النشاط المدرسي والمهتم بمشكلات التلاميذ

٧. قناة الاتصال بين المجتمع والجمهور

٨. المتعلّم والعارف والمثقّف

والواقع أن تلك أماني تبدو بعيدة المنال في ظل الظروف الراهنة والتحدّيات التي تواجّه المعلّم العربي. وليس أدّل على ذلك من أن المعلّم لدينا قد يواجّه نوعاً من المشكلات القيمية فيقف غالبا موقف العجز أو التوظيف الرخيص على نحو من الثنائية القيمة، وكلا الموقفين إنما يؤكّدان حقيقة التحدّي وحجمه.

إن من المفترض عادة أن يواجه المعلّم نوعين رئيسين من المشكلات الاجتماعية ذات الصلة بالمنهج، تتمثل الأولى في المشكلات الموضوعية،

وهي المشكلات التي لا يثار حولها جدل طويل، ويكمن حلّها في توفير المال والخبرة الفنية، ومثالها عدم كفاية الخدمات الصحية، والشكوى من عدم توفر طرق معبّدة، أو توفير مياه شرب نقيّة...الخ وهذه لا تمثّل التحدّي الذي نقصده هنا بل إن النوع الآخر من المشكلات وهي المشكلات الجدلية أو القيمية، هي التي يدور حولها جدل طويل بين مؤيّد ومعارض ومثالها مشكلة دور المرأة الاجتماعي وعملها، وتنظيم النسل، والاختلاط بين الجنسين ولا سيما في التعليم (سعادة وإبراهيم،١٩٩٥م:١٤٥- ١٤٦، وهندي وآخرون،١٩٩٥م:٨٣-٨٤). والموقف المفترض قيام المعلّم به هنا ليس الاقتصار على نقل التراث الثقافي والمحافظة على الأوضاع الاجتماعية، ظناً منه أن في مثل هذا المسلك الإبقاء على وحدة الطلبة وإبعادهم عن خطر الانقسامات، كما ليس مقبولا مجرّد الاكتفاء بعرض المشكلات الاجتماعية الفعلية على الطلبة ، مع اتخاذ دور الحياد إزاء حلها، بل لابد من القيام بدور إيجابي فعّال من قبل المنهج أولاً، ومن قِبَل المدرّس بعد ذلك، حتى لو أدّى ذلك إلى بروز اختلافات عديدة في وجهات النظر، فقيادة التغير الاجتماعي أمر منوط بالمؤسسات التربوية المقصودة(سعادة وإبراهيم،١٩٩٥م:١٤٧- ١٤٩، وهندي وآخرون،١٩٩٥م:٨٤-٨٥). حتى في الحالة التي أغفل المنهج فيها التعرّض

للتفصيل في المشكلة القيمية فإن الدور المنوط بالمعلّم يفرض عليه المبادرة إلى معالجتها على نحو من المسئولية والرشد، بعيداً عن مهاترات التيارات السياسية ومناكفاتها، كي لا تتحول مؤسسة المدرسة إلى معقل لأيّ من هذه التيارات، فتسلبها استقلالها وذاتيتها .ولكن لابد من التشديد هنا على ضرورة أن يتم حسم النزاع لتلك المشكلات في ضوء حاكمية المرجعية الإسلامية وضوابطها، ذلك أن فلسفة المجتمع وثقافته هي بالقطع منبثقة عن المرجعية الإسلامية.

ومع حساسية هذا الأمر وخطورته، أي أن يوكل أمر قيادة التغيير الاجتماعي والثقافي للمعلّم فإنه لامناص من التأكيد على أنه لا يجوز أن ينصرف إلى بال قارئ لهذه السطور مشايعة لذلك الاستغلال الانتهازي الرخيص الذي يقابل المسلك الذي ندعو إليه هنا، وذلك حين يعمد معلّم ما إلى توظيف حصته أو الأنشطة المصاحبة لها لتعميق مفهومات أو اتجاهات ضيقة، أو خدمة مآرب خاصة حزبية أو مذهبية أو طائفية أو عصبية متخلِّفة، أو حتى محاولة إقحام بعض الموضوعات الجانبية المشروعة، ولكن في غير مقامها المناسب. وذلك كله تحت شعار (رسالة المعلّم) التي تتجاوز الدرس إلى المجتمع في غير ما رابط أو صلة عضوية أو منطقية،

وكأنها دعوى للفوضى، وتحلل مـن الأمانـة العلميـة ،والمواصـفات الموضـوعية لرسـالة التدريس .

إن المقصود إذاً هو السعي نحو المواءمة بين طبيعة الموضوع محل الدراسة وبين مـا يمكن وصفه بالمنهج الخفي (**Hidden Curriculum**)، سواء كان له تعلّق بـالمجتمع ومـشكلاته أم لا، أثناء الدرس أو بعده، عبر الساعات المكتبية، بل والحياة الاجتماعية العامة.

قائمة المرجع

١- خوري، توما جورج.(١٩٨٩م).**علم النفس التربوي**.ط ثانية.بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

٢- سعادة، جودت وإبراهيم، عبد الله محمد.(١٩٩٥م). طبعة ثانية.**المنهج المدرسي** الفعّال. عمّان: دار عمّار.

٣- الشريف، محمد أحمد ورفاقه.(١٩٧٩م). **استراتيجية تطوير التربية العربية(تقرير لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية).**طبعة الأولى.د.م: المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

٤- صادق، آمال وأبو حطب، فؤاد.(١٩٨٤م). **علم النفس التربوي** .ط ثالثة.القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٥- الطيطي، محمّد ورفاقه.(د.ت). **مدخل إلى التربية**. بدون طبعة. بدون مكان للنشر:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٦- فيليب هـ فينكس، **فلسفة التربية** (ترجمة وتقديم) محمد لبيب النجيحي)،١٩٨٢،د.ط، نيو يورك: مؤسسة فرانكلين والقاهرة: دار النهضة العربية،ص ٥٥،٧٧،وانظر: إبراهيم ناصر،أسس التربية،١٤١٤هـ-١٩٩٤،ط الثالثة،دارعمّار:عمّان،ص ١٢٨.

٧-كومز، إرثر.(١٩٩٠ م). **خرافات في التربية** (ترجمة عبد المجيد شيحة). طبعة أولى. القاهرة : عالم الكتب.

٨- ماتيرو، بربارا، ومونجي آنا، وشليتي ورث(ترجمة: بعارة، حسين عبد اللطيف والخطايبة،ماجد محمد(٢٠٠٢م).**الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي**:عمّان: دار الشروق.

٩- مسلم، أبو الحسين. **صحيح مسلم**(بشرح النووي).(بدون تاريخ).بدون طبعة.القاهرة:المكتبة المصرية ومطبعتها.

١٠- مكتب التربية العربي لدول الخليج.(١٩٨٥م).**إعلان مكتب التربية العربي لدول الخليج لأخلاق مهنة التعليم**.بدون طبعة.الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١١- ناصر،إبراهيم.(١٩٩٤م).**أسس التربية**.طبعة ثالثة.عمّان: دار عمّار.

١٢- ناصر، إبراهيم.(١٩٩٦م). **مقدّمة في التربية.**طبعة ثامنة.عمّان: دار عمّار.

١٣- همشري، عمر أحمد.(٢٠٠١م).**مدخل إلى التربية**.طبعة أولى.عمّان: دار صفاء.

١٤- هندي، صالح ذياب ورفاقه. (١٩٩٥م).**أسس التربية**. طبعة ثالثة.عمّان: دار الفكر.

الإسراء والمعراج ودرس التربية التوحيدية

نتطلق في التعليق التربوي على حدث الإسراء والمعراج من منطلق ثبوته - من حيث الأصل- بعيداً عن التفاصيل- بنص القرآن الكريم في قول الله –تعالى قال تعالى (سُبْحَانَ الَّذِي أَسْرَى بِعَبْدِهِ لَيْلاً مِّنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلَى الْمَسْجِدِ الأَقْصَى الَّذِي بَارَكْنَا حَوْلَهُ لِنُرِيَهُ مِنْ آيَاتِنَا إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ البَصِيرُ)الإسراء: ١ وقوله- جلّ وعلا-قال تعالى (مَا كَذَبَ الْفُؤَادُ مَا رَأَى {١١/٥٣} أَفَتُمَارُونَهُ عَلَى مَا يَرَى {١٢/٥٣} وَلَقَدْ رَآهُ نَزْلَةً أُخْرَى {١٣/٥٣} عِندَ سِدْرَةِ الْمُنْتَهَى {١٤/٥٣} عِندَهَا جَنَّةُ الْمَأْوَى {١٥/٥٣} إِذْ يَغْشَى السِّدْرَةَ مَا يَغْشَى {١٦/٥٣} مَا زَاغَ الْبَصَرُ وَمَا طَغَى {١٧/٥٣} لَقَدْ رَأَى مِنْ آيَاتِ رَبِّهِ الْكُبْرَى) النجم: ١١ – ١٨ وهذه الآيات في جملتها تتحدث عن حادثة المعراج(راجع: على سبيل المثال- الشوكاني : فتح القدير،١٤٠٣هـ-١٩٨٣م، د.ط، بيروت: دار الفكر، جـ ٥ ص ١٠٦-١١١، وعبد الرحمن بن ناصر السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنّان،١٤٢١هـ- ٢٠٠٠م، ط أولى، بيروت: مؤسسة الرسالة(ناشرون)، ص ٨١٩). كما هو ثابت بالسند الصحيح فقد أخرج البخاري في صحيحه (مع فتح الباري)، د.ت، د.ط، بيروت: دار الفكر، جـ ٧ ص ١٩٦، حديث ٣٨٨٦ ،باب ٤١، ص ٢٠١، حديث ٣٨٨٧، باب٤٢)، ومسلم(بشرح النووي) ،د.ت، د.ط،القاهرة:المطبعة الأميرية ومكتبتها جـ٢، ص ٢٠٩-٢٣٣) الحادثة بألفاظ مختلفة نورد هنا جانباً من رواية مسلم عن ثابت البُناني عن أنس بن مالك أن رسول الله- صلى الله عليه وسلّم- وفيها:" أُتيت بالبُراق -وهو دابة أبيض طويل فوق الحمار

ودون البغل...حتى أتيت بيت المقدس، قال فربطته بالحلقة التي يـربط بهـا الأنبيـاء، ثـم دخلت المسجد فصليت فيه ركعتين، ثم خرجت فجاءني جبريل – عليه السلام – بإنـاء مـن خمر وإناء من لبن، فاخترت اللبن، فقال جبريل: اخترت الفطرة، ثمّ عرج بنا إلى الـسماء ..." ثم تذكر الرواية أنه مرّ بثلّة من الأنبياء في مقدّمتهم آدم، ثمّ عيسى ابن مـريم، ثـمّ يحـي بن زكريا ، ثمّ يوسف بن يعقوب، ثمّ إدريس، ثمّ هارون، ثمّ موسى، ثمّ إبـراهيم - علـيهم السلام-..." وفي صحيح مسلم كذلك أنه – عليه الصلاة والسلام- قـد صـلى إمامـاً بجميـع أولئك الأنبياء والمرسلين، حين حانت الصلاة (صـحيح مـسلم، المـصدر الـسابق، جــ ٢، ص ٢٣٨).

منطلقات التربية التوحيدية:

ويمكـن أن يقـف البـاحثون التربويـون -بوجـه خـاص- أمـام هـذا الحـدث أو الحدثين الجليلين (الإسراء والمعراج)، لاستخلاص جملة من الدروس التي تـضيء للجيـل مسار الدرب، وتلهمه دافعية الإنجاز، استعماراً للكون، وصبراً على المحن، للمضي عـلى طريق سنن الابتلاء في هذه الدنيا، ولكن حسبنا في هـذه الـسطور أن نـشير إلى درس واحـد منهـا نحـسبه عـلى درجـة مـن الأهميـة والكليّـة: **وذلكـم هـو درس التربيـة التوحيدية**، إذ يوضح هذا الحدث مدى اتفـاق الأنبيـاء والمرسـلين الكـلي في الاعتقـاد،

بدلالة حفاوتهم بخاتم الأنبياء والمرسلين : محمّد – صلى اللــه عليه وسلّم- وصلاتهم خلفه، إذ هم على دينه، وذاك منطلق التربية التوحيدية :

قال تعالى (إِنَّ الدِّينَ عِندَ اللـهِ الإِسْلاَمُ) آل عمران: ١٩ وهاهم أولاء بدءاً من نوح- عليه السلام – يعلنونها صريحة أن دينهم الإسلام:

قال تعالى (فَإِن تَوَلَّيْتُمْ فَمَا سَأَلْتُكُم مِّنْ أَجْرٍ إِنْ أَجْرِيَ إِلاَّ عَلَى اللـهِ وَأُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ مِنَ الْمُسْلِمِينَ) يونس: ٧٢ مروراً بإبراهيم وإسماعيل اللذين يعلنان كذلك:

قال تعالى (رَبَّنَا وَاجْعَلْنَا مُسْلِمَيْنِ لَكَ وَمِن ذُرِّيَّتِنَا أُمَّةً مُّسْلِمَةً لَّكَ)البقرة: ١٢٨

قال تعالى (وَوَصَّى بِهَا إِبْرَاهِيمُ بَنِيهِ وَيَعْقُوبُ يَا بَنِيَّ إِنَّ اللـهَ اصْطَفَى لَكُمُ الدِّينَ فَلاَ تَمُوتُنَّ إَلاَّ وَأَنتُم مُّسْلِمُونَ) البقرة: ١٣٢ كما يخاطب يعقوب بنيه عند الموت عن معتقدهم ودينهم الذي سيحيون عليه؛ فيجيبون بأنهم يتابعون دينه ودين آبائه من الأنبياء والمرسلين، أي أنهم على دين الإسلام سائرون قال تعالى (مَا تَعْبُدُونَ مِن بَعْدِي قَالُواْ نَعْبُدُ إِلَهَكَ وَإِلَهَ آبَائِكَ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَقَ إِلَهًا وَاحِدًا وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ) البقرة: ١٣٣

.وعلى لسان يوسف –عليه السلام- : قال تعالى (رَبِّ قَدْ آتَيْتَنِي مِنَ الْمُلْكِ وَعَلَّمْتَنِي مِن تَأْوِيلِ الأَحَادِيثِ فَاطِرَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ أَنتَ وَلِيِّي فِي الدُّنُيَا وَالآخِرَةِ تَوَفَّنِي مُسْلِمًا وَأَلْحِقْنِي بِالصَّالِحِينَ) يوسف: ١٠١

وهذا موسى يخاطب قومه كذلك قال تعالى (وَقَالَ مُوسَى يَا قَوْمِ إِن كُنتُمْ آمَنتُم بِاللـهِ فَعَلَيْهِ تَوَكَّلُواْ إِن كُنتُم مُّسْلِمِينَ) يونس: ٨٤

كما ورد على لسان السحرة الذين آمنوا به : قـال تعـالى (رَبَّنَـا أَفْـرِغْ عَلَيْنَـا صَـبْرًا وَتَوَفَّنَـا مُسْلِمِينَ) الأعراف: ١٢٦

وكذلك حواريو عيسى (أنصاره) الذين استنصر بهم - عليه السلام-: قال تعالى(فَلَمَّا أَحَـسَّ عِيسَى مِنْهُمُ الْكُفْرَ قَالَ مَنْ أَنـصَارِي إِلَى الـلـهِ قَـالَ الْحَوَارِيُّـونَ نَحْـنُ أَنـصَارُ الـلـهِ آمَنَّـا بِالـلـهِ وَاشْهَدْ بِأَنَّا مُسْلِمُونَ)آل عمران: ٥٢

وفي شأن المؤمنين من قوم لوط: قال تعالى (فَأَخْرَجْنَا مَن كَانَ فِيهَا مِنَ الْمُؤْمِنِينَ {٣٥/٥١} فَمَا وَجَدْنَا فِيهَا غَيْرَ بَيْتٍ مِّنَ الْمُسْلِمِينَ) الذاريات: ٣٥ - ٣٦

وورد مثل ذلك على لـسان ملكـة سـبأ قـال تعـالى (رَبِّ إِنِّي ظَلَمْـتُ نَفْـسِي وَأَسْـلَمْتُ مَـعَ سُلَيْمَانَ للهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ) النمل: ٤٤

الوحدة الفكرية أولاً:

إن الوحدة الفكرية لدى الأنبياء والمرسلين جميعاً تعني وحـدة الحقيقـة التـي مـن أجلها خُلِق الخلق، وهي العبادة، وهي التي دعا إليها القرآن الكريم كما في قـول الـلـه – تعالى- : قال تعالى (إِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ) الأنبياء: ٩٢

وقوله –سبحانه- :

قال تعالى (وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ)الذاريات: ٥٦

والعبادة بدورها لا تتم إلا بالتزام منهج الأنبياء وتعاليمهم في الفكر والسلوك ،ومنه توحّد الأتباع، بمعنى احترام بعضهم، واتفاقهم على المشترك، ووقوفهم أمام الظلم والعدوان من أي طرف صدر .

وفي مواضع من القرآن الكريم تتجسّد معاني الوحدة الفكرية لدى أتباع الأديان السماوية من خلال التركيز على الدعوة إلى التربية التوحيدية، التي تشمل أبناء الملّة الإبراهيمية جميعاً، وتجعل من هذه الملّة محورًا جوهريًا يدور حوله جميع أتباع الديانات السماوية:

قال تعالى (وَقَالُواْ كُونُواْ هُودًا أَوْ نَصَارَى تَهْتَدُواْ قُلْ بَلْ مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ {١٣٥/٢} قُولُواْ آمَنَّا بِاللّهِ وَمَآ أُنزِلَ إِلَيْنَا وَمَا أُنزِلَ إِلَى إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَقَ وَيَعْقُوبَ وَالأسْبَاطِ وَمَا أُوتِيَ مُوسَى وَعِيسَى وَمَا أُوتِيَ النَّبِيُّونَ مِن رَّبِّهِمْ لاَ نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِّنْهُمْ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ) البقرة: ١٣٥- ١٣٦

وحين يزعم بعض أبناء الديانتين: اليهودية أو النصرانية أن إبراهيم – عليه السلام – كان على ملتهم وحدهم فقد ردّ عليهم القرآن، مؤكّداً أنه كان مسلماً، وأن العبرة باتباع الإسلام وليست بالدعوى البعيدة عن برهان الاتباع:

قال تعالى (مَا كَانَ إِبْرَاهِيمُ يَهُودِيًّا وَلاَ نَصْرَانِيًّا وَلَكِن كَانَ حَنِيفًا مُّسْلِمًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ {٦٧/٣} إِنَّ أَوْلَى النَّاسِ بِإِبْرَاهِيمَ لَلَّذِينَ اتَّبَعُوهُ وَهَـذَا النَّبِيُّ وَالَّذِينَ آمَنُواْ وَاللّهُ وَلِيُّ الْمُؤْمِنِينَ) آل عمران: ٦٧ - ٦٨

وأُمِر الرسول محمّد –صلى الـلـه عليه وسلّم- بلزوم الملة الحنيفية الإبراهيمية صراحة، منزهاً له أن يكون قد وقع في الشرك الذي وقع فيه بعض الأدعياء :

قال تعالى (ثُمَّ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ أَنِ اتَّبِعْ مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ) النحل: ١٢٣

الأقصى رمز التربية التوحيدية:

ثمّ نأتي إلى المدلول التربوي التوحيدي المتمثِّل في ارتباط الأنبياء والمرسلين جميعاً بأولى القبلتين ومسرى النبيين : المسجد الأقصى، حيث التقوا هنالك النبي الخاتم محمّد - عليه الصلاة والسلام- الذي صلّى بهم إماماً- في اعتراف صريح بقيادته، وأنه على منهجهم التوحيدي قائم، ثمّ تأتي دلالة أخرى في كون هذه البقعة الطاهرة تمثّل منطلق العروج إلى السماء، حيث يتكرّر لقاء النبي الخاتم - صلى الـلـه عليه وسلّم- بإخوانه من الأنبياء والمرسلين، بأرواحهم الطاهرة وأجسادهم معاً- وربّ العزة على كل شيء قدير- فيستقبلوه أحسن استقبال، بدءًا بأبي الأنبياء والمرسلين والبشرية عموماً: آدم – عليه الصلاة والسلام- حتى آخرهم : عيسى بن مريم – عليه الصلاة والسلام- وهذا يؤكّد تلك الوحدة الفكرية والروحية التي تربط بينهم في الأرض حيث (المسجد الأقصى) وفي السماء حيث (الملأ الأعلى)، وعجائب الأولى والأخرى. وهنا يتأكد لدى أتباع الديانات التوحيدية كافة أن قدواتهم الكبرى ورموزهم العليا إخوة متحدّون في

أصول العقائد، كما هم مشتركون في همّ تحرير المسجد الأقصى المعظّم من قِبَلهم جميعاً، وأن الواجب الحتمي اليوم على كل من انتسب إليهم -بصدق- أن يسعى للانتصار للمستضعفين جميعاً في فلسطين، وأن يزرع في الناشئة بمختلف الوسائل والأساليب مواصلة درب التحرير، وكراهية مسلك الصهاينة وإرهابهم وعنصريتهم، ومقاومة مشروعهم الجهنمي، عسكرياً وتربوياً، وفكرياً، حتى يأذن الله بانبلاج الصبح، وما ذلك عليه بعزيز. وبذلك يسهم كل الأوفياء المخلصين حقّاً لأديانهم في شرف تطهير مسرى الأنبياء من أيادي قتلة الأنبياء، وشذّاذ الآفاق، الذين دنّسوه، ويسعون إلى هدمه، تحت دعاوى وأساطير مؤسّسة لكيانهم الغاصب، القائم على سحق شعب كامل، بمسلميه ومسيحييه، بغية طرده كليّة من دياره، وإحلال العصابات الصهيونية مكانهم، تحت دعاوى مزيّفة كاذبة، يردّ عليها التاريخ القديم والواقع الراهن بل يشهد بعض اليهود أنفسهم بذلك، لا أقول بعض الباحثين اليهود المنصفين من مؤرخين وفلاسفة ومفكّرين فحسب، بل حتى من الجماعات الدينية، كجماعة (ناتوري كارتا) المشهورة بوقوفها الديني المطلق ضدّ الصهيونية، إذ إن هذه الجماعة تلتزم بقدر كبير من تعاليم نبيهم العظيم موسى- صلى الله عليه وسلّم-، وتعلن أن إقامة الطغمة الصهيونية في فلسطين كياناً غاصباً يعدّ مخالفة صريحة لتعاليمه - عليه السلام-، وإيذاناً بقرب نهاية هذا الكيان، رغم توظيف (الصهيونية) الدين اليهودي منذ فكرة التأسيس، على نحو براجماتي ذرائعي رخيص، لتسويغ مجازرها المتتابعة، تجاه شعب كامل يدين بدين

سماوي، مسلماً كان أم نصرانياً. و مثل هذه الجماعة هي التي أُمِرنا في محكم التنزيل بالبرّ بهم والإقساط إليهم، على خلاف الحال مع أولئك القتلة المغتصبين وأشياعهم (لَا يَنْهَاكُمُ اللهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ {٨/٦٠} إِنَّمَا يَنْهَاكُمُ اللهُ عَنِ الَّذِينَ قَاتَلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَأَخْرَجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ وَظَاهَرُوا عَلَى إِخْرَاجِكُمْ أَن تَوَلَّوْهُمْ وَمَن يَتَوَلَّهُمْ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ) الممتحنة: ٨ - ٩

معوّقات في طريق التربية التوحيدية:

وبعد الحديث عن عقوق كثير من أبناء الديانة اليهودية لنبيهم موسى- عليه الصلاة والسلام- ناهيك عن غيره من الأنبياء والمرسلين- لابد أن نتجه بالحديث إلى أبناء الديانة النصرانية فنذكّرهم بما يقوله النبي الخاتم محمّد - صلى الله عليه وآله وسلّم- في حق نبييهما عيسى ابن مريم وموسى بن عمران - صلى الله عليهما وسلّم- إذ يقول عن عيسى:

" أنا أولى النّاس بعيسى ابن مريم في الأولى والآخرة، قالوا كيف يارسول الله؟ قال :"الأنبياء إخوة من عَلاّت، وأمّهاتهم شتى، ودينهم واحد، فليس بيننا نبي"(أخرجه مسلم، جـ ١٥، ص ١١٩، باب فضائل عيسى –عليه السلام- (بشرح النووي)). وقد قال النووي(ت:٦٧١هـ) في شرحه للحديث:" قال العلماء: أولاد العَلاّت – بفتح العين المهملة وتشديد اللام- هم الإخوة لأب من أمهات شتّى، وأمّا الإخوة من الأبوين فيقال لهم أولاد الأعيان، قال جمهور العلماء: معنى الحديث أصل

إيمانهم واحد وشرائعهم مختلفة، فإنهم متفقون في أصل التوحيد، وأمّا فروع الشرائع فوقع فيها الاختلاف، وأما قوله- صلى الله عليه وسلّم-: "دينهم واحد" فالمراد به أصول التوحيد، و أصل طاعة الله-تعالى- وإن اختلفت صفتها وأصول التوحيد والطاعة جميعاً"(المصدر السابق، جـ ١٥، ص ١١٩-١٢٠) .

وفيما يتصل بالموقف من نبي الله موسى يروي **ابْنِ عَبَّاسٍ رَضِيَ اللهُ عَنْهُمَا أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لَمَّا قَدِمَ الْمَدِينَةَ وَجَدَهُمْ يَصُومُونَ يَوْمًا يَعْنِي عَاشُورَاءَ فَقَالُوا هَذَا يَوْمٌ عَظِيمٌ وَهُوَ يَوْمٌ نَجَّى اللهُ فِيهِ مُوسَى وَأَغْرَقَ آلَ فِرْعَوْنَ فَصَامَ مُوسَى شُكْرًا لِلَّهِ فَقَالَ : (أَنَا أَوْلَى بِمُوسَى مِنْهُمْ فَصَامَهُ ، وَأَمَرَ بِصِيَامِهِ) رواه البخاري ، رقم الحديث (٣٢١٦).**

وهنا تبدو ضرورة التشديد على مشروعية (حوار الأديان)، بل ربما ضرورته - من حيث المبدأ- إذ ذلك هو الخطوة الأولى على طريق تحقيق التربية التوحيدية المأمولة، غير أن مما يعكّر من صفو هذه الأخوّة الإيمانية بين الأنبياء والمرسلين جميعهم، وما يستتبعها من توحّد كلّي لدى أتباعهم،بسبب تلك التربية التوحيدية المفترضة؛ هو ذلك التسييس الذي دخل على بعض أهل الأديان، المتمثّل في تبعيتهم للسلطات السياسية في مجتمعاتهم، النابعة بدورها من اضطراب المصالح، واختلاف الأهواء غالباً،

كما هو الشأن مع أتباع الدين المسيحي -على وجه الخصوص- حيث تقابل الروح الإسلامية العالية بجفاء بل استخفاف لايخفى، مع رفع شعار عريض عنوانه (حوار الأديان)، وربما تطرّف بعضهم فوصفه بـ(وحدة الأديان). ودعك من ذلك النفاق الفجّ الذي يبديه بعض البابوات والقسس في لقاءات حوار الأديان هذه ، إذ كيف يستقيم ذلك التظاهر بأخوّة الأنبياء ودياناتهم مع الاستمرار في تعميق الجحود لحقيقة الدين الإسلامي، وأنّه دين سماوي، وأن القرآن نزل من عند الله، أو أن رسوله الكريم محمّد- صلى الله عليه وسلّم- ذاك الذي يصف عيسى ابن مريم -عليه الصلاة والسلام - بالإخاء المتميّز، ويعدّ نفسه أقرب الناس إليه، وأولاهم به على حدّ وصفه – عليه الصلاة والسلام- في الحديث آنف الذكر - ليس نبياً ولا رسولاً، وإنما يتم التعامل مع أتباعه المسلمين كأمر واقع، أو كديانة وضعية، شأنها شأن البوذية والزرادشتية والهندوسية، ولذلك فموضع جلوسهم في المؤتمرات التي يدعو لها الفاتيكان هو إلى جانب هذه الديانات وليس بجانب الديانات السماوية: اليهود والمسيحيين!!(راجع: محمّد عمارة، أهي حماقة؟ أم عداء له تاريخ؟، مجلة المجتمع (الكويتية)، العدد ١٧٤٣،وتاريخ١٧\٣\٢٠٠٧م).

بل حين أقدم بابا الفاتيكان الأسبق يوحنا بولس الثاني على إعفاء اليهود من دمّ المسيح – حسب معتقدهم في صُلبه- لم يكلّف ذاته حتى مجرّد كلمة مجاملة في الاعتذار للمسلمين، عما فعلته الكنيسة بهم على مدى قرنين (٤٨٩- ٦٩٠هـ- ١٠٩٦- ١٢٩١م)، تحت شعار (الحروب الصليبية) ،دعك من الإساءات التي تصدر بين حين وآخر من كبار رموز القوم، فحقّاً : الإسلام والآخر؟ مَنْ يعترف بِمَنْ ؟ ومَنْ ينكر مَنْ ؟–على حدّ تعبير المفكّر الإسلامي محمّد عمارة-.

الحق أن ليس ثمّة ما يدعو أتباع الأديان للاحتراب والتنافر، إن كانوا حقّاً متبعين لرسلهم وأنبيائهم، لاسيما وأن دين الأنبياء والمرسلين جميعاً هو الإسلام -بمعناه اللغوي العام الشامل كما تقدّم- وحتى مع وجود قدر من الاختلاف في التشريعات بين أتباع الديانات فقد دعا القرآن إلى إنشاء وحدة تشريعية كليّة بين الملة الإبراهيمية ومن تابعها من الرسل، وبين الإسلام الحنيف في إشارة إلى أن الدين واحد في أساسه، ولذلك تأتي الشرائع موحّدة، في جوهرها ، رامزة إلى ضرورة الوحدة في الدين :

قال تعالى (شَرَعَ لَكُم مِّنَ الدِّينِ مَا وَصَّى بِهِ نُوحًا وَالَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ وَمَا وَصَّيْنَا بِهِ إِبْرَاهِيمَ وَمُوسَى وَعِيسَى أَنْ أَقِيمُوا الدِّينَ وَلَا تَتَفَرَّقُوا فِيهِ كَبُرَ عَلَى الْمُشْرِكِينَ مَا تَدْعُوهُمْ إِلَيْهِ اللَّهُ يَجْتَبِي إِلَيْهِ مَن يَشَاءُ وَيَهْدِي إِلَيْهِ مَن يُنِيبُ) الشورى: ١٣

وقد علّق ابن تيمية(ت:٧٢٨هـ) على هذه الآية فقال : " ... فإن الذي شرع لنا هو الذي وصى به الرسل، وهو الأمر بإقامة الدين والنهي عن التفرّق فيه"(ابن تيمية، مجموع الفتاوى، د.ت، د.ط، د.م: د.ن، جـ١ص١٣).

وما جاءت بذرة الخلاف والفرقة في الرسالات السماوية السابقة إلا بعد ذهاب المرسلين، ومجيء أجيال لاحقة اختلفت ، فمنهم من آمن، ومنهم من كفر (محمد عبد الله دراز، مدخل إلى القرآن الكريم: عرض تاريخي وتحليل مقارن، ١٩٩٠م،د.ط.الاسكندرية: دار المعارف الجديدة، ص ٧١ – ٧٢). أي خالف توجيهات رسل الله وأنبيائه، الداعية إلى التوحيد والوحدة.

خلاصة:

ليس المقصود – بطبيعة الحال- من الدعوة إلى التربية التوحيدية إحداث عملية ذوبان أو انصهار للمعتقدات والتشريعات الخاصة بكل دين في واحد منها، أو وضع منهج تلفيقي- لا توفيقي- ينتقي من القرآن سوراً أو آيات، ومن التوراة والإنجيل مقاطع معيّنة ليقدّم بوصفه منهاجاً واحداً، يعبِّر عن هذه الأديان وأتباعها، فذاك خليط فجّ من الأفكار والمعتقدات والقيم، التي سيظل التناقض فيها سافراً أو كامناً، مهما أراد

بعضنا غير ذلك، بسبب تقادم الزمن على بعض تلك الكتب، ووقوع بعضها في شرك التحريف، ناهيك- فيما لو حدث ذلك عملياً- عن قيام ثورة هائجة من أتباع كل دين على مستوى القيادات الدينية والدهماء معاً، مما يورث نتائج عكسية تماماً . غير أن ذلك لايؤذن ببقاء حالة الاحتراب بين أتباع الديانات قائمة، ليس على مستوى الشرق والغرب، بل على المستوى القطري أولاً(الحالة المصرية نموذجاً).

إذا صدقت النوايا التي تتعالى صيحاتها اليوم لدى الجميع فإن ذلك يقتضي تنشئة الأجيال تنشئة توحيدية عبر المناهج والأنشطة- بوجه خاص على نحو ماسبق- بحيث تدفع إلى تجسيد وحدة المعرفة الكلية، لضمان إيقاف مسلسل العدوان والاحتراب وإحلال منهج الحوار بدل الصراع، دونما ذوبان أو انصهار، أو إقرار –بالضرورة- بسلامة معتقدات الآخر وحقانيتها، لكن لا يجوز أن يفهم من ذلك تناقض مع الدعوة السالفة إلى ضرورة أن تعيد المجامع الكنسية -وعلى رأسها قيادتها في الفاتيكان- موقفها السلبي الأصلي من الإسلام، من حيث الاعتراف به ديناً سماوياً من الأساس، لا أنه أمر واقع وكفى! و هذا - في الواقع - هو جوهر الفرق بين موقف المسلمين الذين يعترفون بجميع أنبياء الله ورسله وأديانهم التزاماً بتوجيه القرآن الكريم: قال تعالى (آمَنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْهِ مِن رَّبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللهِ وَمَلآئِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ ..) البقرة: ٢٨٥

،بحيث لا يصبح المسلم مؤمناً حقّاً إلا بإيمانه بهم جميعاً: قال تعالى (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ آمِنُواْ بِاللهِ وَرَسُولِهِ وَالْكِتَابِ الَّذِي نَزَّلَ عَلَى رَسُولِهِ وَالْكِتَابِ الَّذِيَ أَنزَلَ مِن قَبْلُ وَمَن يَكْفُرْ بِاللهِ وَمَلاَئِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ فَقَدْ ضَلَّ ضَلاَلاً بَعِيدًا) النساء: ١٣٦، وبين الموقف الرسمي للكنيسة المسيحية، فعلى حين نرى أن موقف الإسلام هو الاعتراف بل الإيمان الكامل بجميع أنبياء الله ورسله؛ فإننا لم نسمع تغيّراً رسمياً في موقف الكنيسة **من** الإنكار لحقيقة وجود دين سماوي – هو الإسلام – وشتان بين الموقفين!

إن الهدف من وراء هذه الدعوة إلى التنشئة التوحيدية نزع فتيل الصراع بين أتباع الأديان، لينشأ جيل وحدوي في نظرته إلى الآخر، ولا سيما ذاك الآخر المتفق معه في أصول وكليات الاعتقاد، ليس فقط على مستوى الآخر البعيد، بل حتى على مستوى الآخر القريب كذلك، وبذلك تكون التربية قد حقّقت عملياً ماينادي به أنبياء الله ورسله بل المصلحون والمفكّرون والمربّون الحضاريون جميعاً، والله المستعان.

الخُمُس بين وهم الامتياز الهاشمي وأسلوب التربية بالمعالي

تعقيباً على رأي الشيخ الزنداني في الخُمُس وبني هاشم [٢]

تحدث بعض الباحثين عن موضوع الخُمُس وعلاقته ببني هاشم على خلفية حديث لفضيلة الشيخ عبد المجيد الزنداني عن الموضوع، وأخص هنا الأستاذين الفاضلين زايد جابر وعبد الله القيسي، ولاسيما الأخير الذي خلص إلى استنتاج ينفي فيه دلالة ذوي القربى الواردة في الآيتين الكريمتين من سورتي الأنفال والحشر - وسيأتي ذكرهما لاحقاً- وأنّه خاص بذي قربى الرسول – صلى الله عليه وسلّم- وذلك خلافاً لرأي جمهور فقهاء الإسلام وعلمائه باختلاف تفاصيل مذاهبهم، بل هي عنده ذوو قرابة المقاتلين(عبد الله القيسي، حكاية خمس الخُمُس، محاولة إصلاح خطأ قديم، صفحة الفيس بوك، بتاريخ ٣٠ سبتمبر/ أيلول ٢٠١٣م).

والحق أني لم أجد لمثل هذا المذهب نظيراً إلا قولاً مضاداً أوردته بعض مصادر التفسير السُنيَة المشتهرة بإيراد الروايات جميعها صحيحها

[1] نشرت هذه المادة في صحيفة الناس (اليمنية)، ١٤٣٤/١٢/٢٣هـ الموافق٢٠١٣/١٠/٢٨م، العدد (٦٦٩)- ونشرت في مواقع إلكترونية أخرى. وهي في الأصل الجزء الثالث من مادة فكرية سياسية تناولت في جزئيها الأول والثاني أبعاد الحملة غير الأخلاقية على رأي الشيخ عبد المجيد الزنداني حول الخُمُس.

وسقيمها، كتفسير الطبري وبعض مصادر التراث الجعفري الإمامي القائل بحمل معنى الخُمُس الوارد في الآيتين على قرابة الرسول- صلى الله عليه وسلّم- دون غيرهم، أي أن اليتامى والمساكين وابن السبيل جميعهم محصورون في قرابة الرسول من بني هاشم، ولا حظ ليتيم أو مسكين أو ابن سبيل من غيرهم (راجع: أمين بن صالح الحداء، فقه الآل بين دعوى الإهمال وتهمة الانتحال، ١٤٣٢هـ-٢٠١٢م، ط الثانية، صنعاء: مركز المتفوق، جـ ١، ص ٤٢٢). وبذلك يستأثرون بالخير كلّه، وهو ما يتعارض تمام التعارض مع مقاصد الشريعة في المساواة والعدالة والكرامة الإنسانية، دون اعتداد بنسب أو سواه.

من هذا المنطلق وعلى ضوء هذه الخلفية اندلع الخلاف على هذا النحو في عصرنا – بوجه خاص- حول تخصيص بني هاشم وبني المطلب – على نزاع في ذلك- بخُمُس الخُمُس من الغنائم التي كان يحصل عليها المجاهدون المسلمون من أعدائهم المحاربين في المعارك، والفيء وهو ما يؤخذ من العدو المحارب غير المسلم من غير قتال، ثم الركاز وهو ما يستخرج من باطن الأرض من ثروات نفطية ومعدنية ونحوها، حيث تغيّر الوضع اليوم، فلم تعد ثمّة غنائم في الحرب أو الفيء، ومن ثمّ فإن لبّ المشكلة ولحمتها وسداها عند من يقفون ذلك الموقف السلبي من هذه المسألة، قائم عندهم

على مسلّمة مفادها أنّه يمتنع أن يمنح الإسلام بناء على مقاصده المطلقة في العدالة والمساواة والكرامة الإنسانية ورفض التمييز بين الناس، فئة من أبناء المجتمع الإسلامي - أيّاً كانت- شيئاً دون بقيّة الأفراد، وذلك حق لا ريب فيه، بيد أن الإشكال هنا نابع من التصوّر المغلوط ابتداء عن فلسفة ذلك الحكم ومقصده في ضوء التاريخ والواقع، ولذلك عبّر المناطقة عن هذا التداخل بين التصوّر والحكم بقولهم: (الحكم على الشيء فرع عن تصوّره)، فمن ذا الذي يقبل بذلك التمييز من الفقهاء والأصوليين المحقّقين النابهين، لو كان مجرّد تمييز، لا علاقة له بعلة الحكم ومقصده الشرعي المعتبر، حتى لو قال بخلاف ذلك من قال؟ ذلك أن أيّ اجتهاد يتعارض مع المقاصد المطلقة في الإسلام مثل العدالة والمساواة بين الخلق وكرامة الإنسان يعدّ أمراً مردوداً قطعاً، وينبغي حمل النصوص ذات الصلة على تلك المقاصد، عملاً بقواعد الجمع بين الأدلة عند ظهور التعارض، دون المسارعة إلى ردّ هذا النص أو ذاك من السنّة بمجرد الانطباع الذاتي، أو حتى اعتقاد مخالفته للمبادئ والمقاصد المطلقة في الإسلام، ولكن من غير الالتزام بقواعد التصحيح والتضعيف الحديثية (المحترمة)، بوصفها علماً بذل في سبيل ضبطه وصون حديث النبي – صلى الله عليه وسلّم – فيه ما جعل هذه الأمة متميّزة بـ(السَّنَد)، وهذا ما أعتب فيه بشدّة على أخي

العزيز الأستاذ القيسي، الذي جعل أمر قبول النصوص النبوية انطباعياً، بلا قاعدة منضبطة تحكمه، قبولاً ورفضاً، هذا علاوة على أن مثل تلك المبادئ من المقاصد المحكمة في الـدّين، وما عداه فهو من قبيل المتـشابه الـذي ينبغـي أن يحـتكم عنـد النـزاع فيـه إلى المحكـم، وحيث لا وجود لذلك التمييز إلا في أذهـان بعـض الفقهـاء -ولـيس جمـيعهم- ويبـدو أن لعامل الظرف التاريخي دوره في ذلك، حيث طبق حكم الغنـائم والفـيء أو نـودي بـه في بعض الأزمنة التي كان لذلك الحكم بيئة تقوم فيها الحرب، وتأتي الغنـائم وأحيانـاً الفـيء. وبالمناسبة فإن أولئك القائلين بذلك الحكم هم من السنّة والشيعة معاً، ومن المنتسبين إلى أهل البيت وإلى غيرهم؛ غير أن حاصل الأمر أن الحكم منوط بعلّته وجوداً وعدماً – كـما تقول القاعدة الأصولية. أي أنّه لمّا كانت الزكاة قدّ حرّمت على فقراء بني هاشـم، في زمـن الغنائم والفيء؛ فكان لابد أن يعوّضوا من غيرها، لا لأنهم خير مـن غـيرهم، أو أنـه يجـوز لهم أن يتأففوا من أخذ الزكاة أو الصدقة بوصفها (أوساخ الناس)، عـلى حـين يقبـل تلـك الأوساخ غيرهم، لأنه أدنى منهم، بل لعلّة تربوية نفيسة توضحها جملة الأحاديث التالية:

أحاديث الخُمُس:

الحديث الأول: روى مسلم في صحيحه عن عبد المطلب بن ربيعة بن الحارث أنه اجتمع ربيعة بن الحارث والعباس بن عبد المطلب فقالا: "والله لو بعثنا هذين الغلامين (قالا لي وللفضل بن عباس) إلى رسول الله – ص- فكّلماه فأمَّرهما على هذه الصدقات، فأدّيا مايؤدّي الناس, وأصابا مما يصيب الناس، قال فبينما هما في ذلك جاء علي بن أبي طالب فوقف عليهما، فذكرا له ذلك، فقال علي بن أبي طالب لا تفعلا فو الله ما هو بفاعل، فانتحاه ربيعة بن الحارث (أي قصده) ، فقال والله ما تصنع ذلك إلا نفاسة منك علينا (أي حسداً لنا) ...ثم دخل – أي النبي - وهو يومئذ عند زينب بنت جحش، قال فتواكلنا الكلام، ثم تكلم أحدنا فقال: يا رسول الله أنت أبر بالناس وأوصل الناس، وقد بلغنا النكاح فجئنا لتؤمّرنا على بعض هذه الصدقات، فنؤدي إليك كما يؤدّي الناس، ونصيب كما يصيبون، قال فسكت طويلاً، حتى أردنا أن نكلمه، قال وجعلت زينب تُلْمِعُ علينا من وراء الحجاب أن لا تكلماه، قال: ثم قال: إن الصدقة لاتنبغي لآل محمّد إنما هي أوساخ الناس..." الحديث (صحيح مسلم (بشرح النووي)، د.ت، د.ط، د.م: المطبعة المصرية ومكتبتها، جـ٧، ص ١٧٨-١٧٩).

الحديث الثاني: روى البخاري ومسلم أيضاً عن أبي هريرة – رضي الله عنه- قال أخذ الحسن بن عليّ تمرة من تمر الصدقة فجعلها في فيه فقال رسول الله -صلى الله عليه وآله وسلّم- كَخ كَخ (بالفتح والكسر أي اتركه وارم به) ليطرحها، أما علمت أنا لا نأكل الصدقة" (صحيح البخاري) بشرح ابن حجر)، د.ت، د.ط، بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، كتاب الزكاة، باب مايذكر في الصدقة للنبي –ص- حديث رقم (١٤٩١)، جـ٣، ص ٣٥٤، ومسلم، المصدر السابق، جـ٧، ص ١٧٥، واللفظ للبخاري).

الحديث الثالث: وعند مسلم كذلك عن أبي هريرة -رضي الله عنه-عن رسول الله – صلى الله عليه وآله وسلّم- أنه قال:" إني لأنقلب إلى أهلي فأجد التمرة ساقطة على فراشي، ثم أرفعها لآكلها، ثم أخشى أن تكون صدقة فألقها" (المصدر نفسه، جـ٧، ص ١٧٦).

الحديث الرابع: روى أبو داوود والترمذي وصححه عن أبي رافع قال: ولى رسول الله – صلى الله عليه وسلّم- رجلاً من بني مخزوم على الصدقة فقال(أي لأبي رافع) اتبعني تصب منها(أي يكون لك ماتستفيده من وراء تحصيلها معي)فقلت: حتى أسأل رسول الله –ص- فسألته فقال لي: إن مولى القوم من أنفسهم (أي خادم القوم محسوب عليهم)، وإنا أهل

بيت لاتحل لنا الصدقة" (انظر: سنن أبي داوود والترمذي وصحيحي ابن خزيمة وابن حبان. والحديث صحيح كما قال الترمذي والحاكم، ووافقهما الذهبي والألباني وأورده الأخير في :سلسلة الأحاديث الصحيحة، ١٤٠٤هـ ط الثانية، عمّان: المكتبة الإسلامية والكويت الدار السلفية، جـ٤، ص ١٤٩، حديث رقم (١٦١٣)).

مناقشة دلالة الأحاديث:

إن جملة هذه الأحاديث وغيرها تفيد ما يلي:

فائدة كلية عامة تتمثل في صحّة القول -من حيث المبدأ- بحكم خمس الخُمُس من المغانم والفيء للنبي-صلى الله عليه وسلّم- وقرابته من بني هاشم وبني المطلب، يؤكدها قول الحق تعالى قال تعالى (وَاعْلَمُواْ أَنَّمَا غَنِمْتُم مِّن شَيْءٍ فَأَنَّ للهِ خُمُسَهُ وَلِلرَّسُولِ وَلِذِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ....) الأنفال: ٤١

قال تعالى (مَّا أَفَاء اللهُ عَلَى رَسُولِهِ مِنْ أَهْلِ الْقُرَى فَللهِ وَلِلرَّسُولِ وَلِذِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ كَيْ لَا يَكُونَ دُولَةً بَيْنَ الْأَغْنِيَاء مِنكُمْ وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانتَهُوا وَاتَّقُوا اللهَ إِنَّ اللهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ) الحشر: ٧

١. ومما ينبغي أن يؤكّد عليه هنا – قبل مناقشة المسألة في ضوء مقاصد الشريعة والعقل والواقع وأقوال المحققين- أن القول بخمس الخُمُس للهاشميين ليس قولاً خاصاً بالشيخ الزنداني، أو بالفقه الشيعي على

أي مذهب من مذاهبه، بل هو قول سنّي كذلك، حتى قال الإمام ابن تيمية (ت: ٧٢٨هـ):" وقد أمرنا الله بالصلاة على آل محمّد، وطهرهم من الصدقة، التي هي أوساخ الناس، وجعل لهم حقّاً في الخُمُس والفيء" (مجموع الفتاوى، د.ت، د.ط، القاهرة: دار الرحمة، كتاب الفقه: الجهاد، جـ٢٨، ص ٤٩٢). كما قال ابن قدامة المقدسي (ت:٦٨٢هـ) من الحنابلة:" لا نعلم خلافاً في أن بني هاشم لا تحل لهم الصدقة المفروضة" أي (الزكاة) (المغني، ١٤٠٣هـ-١٩٨٣م، د.ط، بيروت: دار الكتاب العربي، جـ٢، ص ٥١٩). كما قال الإمام المجدّد محمّد بن علي الشوكاني (ت:١٢٥٠هـ) في شرحه لمتن الأزهار:" الأدلة المتواترة تواتراً معنوياً قد دلت على تحريم الزكاة، على آل محمّد، وتطويل الاستدلال في مثل هذا المقام لايأتي بكثير فائدة" السيل الجرار المتدفق على حدائق الأزهار، (تحقيق: محمود إبراهيم زايد)، ١٤٠٥هـ- ١٩٨٥م، ط الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية، جـ٢، ص ٦٤)، وذلك في إشارة منه إلى الجدل المحتدم حول المسألة من جوانبها المختلفة. وقال في سياق لاحق: " وأيضاً قد عرفناك أن الأدلة على تحريمها على بني هاشم متواترة، فهي قطعية المتن كالقرآن" (المصدر السابق، جـ٢، ص ٦٧).

وإذ أشيد بقول الأستاذ زايد جابر في الجزء الأول من حلقات تعقيبه على الشيخ الزنداني بأن رأي الشيخ ليس بدعاً من القول، بل هو رأي مشتهر في التراث الفقهي الإسلامي، وتأكيده أنه لولا مكانة الشيخ وتأثيره لما التفت أحد إلى ذلك، وما كان قد أثار ما أثار من ردود فعل (زايد جابر، حوار هادئ مع الشيخ الزنداني، صحيفة الأهالي، صحيفة الأهالي، العدد (٣١٤)،١٤٣٤/١١/٢٥هـ-٢٠١٣/١٠/١م، جـ١، ص٤)؛ فإني أعتب عليه أنّه تعامل مع الأمر كما لو كان واحداً من أولئك المستثارين، دون أن يفيد من معرفته ونزاهته وحرصه على بلوغ الحقيقة في تخفيف اللوم على الشيخ، وأن يعذره من حيث المبدأ، حتى لو اختلف معه – وهو شأن صاحب هذه السطور وآخرين في مسألة الخُمُس ولمن تصرف اليوم- لا أن يقع في التعنيف ولاسيما في الحلقة الثانية من التعقيب، والانجرار إلى ترديد ما يصم به الشيخَ خصومُه الجاحدون من أنه كان ممالئاً للنظام السابق، متحالفاً مع رئيسه، إلى حدّ أن (زايد) لم يجد حرجاً في أن يشايع تهمة متهافتة نزعت من سياقها، وتلك هي الزعم بأن الشيخ شبه الرئيس السابق بالخليفة الراشد عمر بن الخطاب [هكذا] (جابر، الأهالي، الحلقة الثانية، مرجع سابق)، وذلك ما لم يقله الشيخ على ذلك النحو، حيث استمعت إلى خطابه -حينذاك- بتركيز، ولفت نظري توازنه، إذ لم

يدفعه الموقف إلى ما يتم عادة من مداهنة يسقط فيها كثيرون في مناسبات كتلك، وغاية ما قال الشيخ حينها: إن جمع العلماء لتدارس قضية تهم المجتمع كله سنّة حميدة كان يقوم بها أمثال الخليفة عمر بن الخطاب؟ وما الخطأ في ذلك؟ ألا يجب أن نقول لمن أحسن أحسنت ولو مرة واحدة؟ حتى وإن كنا ندرك مراميه وأهدافه من وراء ذلك، لكن الشيخ لم يخلع شخصية عمر على الرئيس السابق كما صوّره خصوم الشيخ، وجاء رأي زايد – وهو الباحث الجادّ- مشايعاً لهم – مع الأسف-!

وصفوة القول هنا: إذا كانت المسألة على ذلك النحو من الشهرة، حتى عدّها مجتهد مجدّد كالشوكاني لا يؤخذ عليه تقليد ولا ضعف في الفقه، من المتواتر، وقطعي المتن كالقرآن؛ فَلِم كل ذلك التعنيف للشيخ الزنداني إذاً؟ وما زاد عن أن نقل رأياً فقهياً شهيراً، تبناه ومعه رأي بعض أو كل هيئة علماء اليمن، الذين يمكن أن يناقشوا – ومعهم أو في مقدّمتهم الشيخ الزنداني- في ضوء مقاصد الشريعة، ودوران الفتوى وفق علتها، وجوداً وعدماً، وبناء على متغيرات الزمان والمكان والحال والنية والعادة، بعيداً عن حملة العنف الموجهة تجاه الشيخ، من قبل بعض خصومه، على خلفية تلك الثقافة المسكونة بمرحلة الصراع.

٢. لعله بات أكثر وضوحاً الآن أن الحديث الأول يفيد أنه لما كان في أمر الولاية على أمر الزكاة مظنّة استغلال موقع القرابة من الرسول –صلى الله عليه وسلّم- لحظ دنيوي منع – عليه الصلاة والسلام- عبد المطلب بن ربيعة والفضل بن عباس من ذلك. وجاءت نصيحة الإمام علي بن أبي طالب – رضي الله عنه- لهما، ويقينه من أن ذلك أمر غير مقبول عند رسول الله- صلى الله عليه وسلّم- مقسماً على ذلك. ولما كان الأمر دنيوياً فقد وصفا علياً بالحاسد لهما، وهو ما أكدته السيدة زينب – رضي الله عنها- حين أشارت إليهما بعدم مفاتحة النبي في ذلك، وكأنه أمر معلوم بالضرورة في البيت النبوي، لعِلّة أنهم في مقام التنزه عن أن يقال عنهم أنهم استغلوا موقع القرب من الرسول فحصلوا على حظ دنيوي، لو حصل عليه غيرهم لما التفت إلى ذلك أحد. وبذلك فقد أراد النبي-صلى الله عليه وسلّم- أن " يجعل من آل بيته وأقاربه قدوة للناس في البذل والتضحية، لا في الغنم والانتفاع") يوسف القرضاوي، فقه الزكاة، ١٤٠٥هـ-١٩٨٥م، ط الثانية، بيروت: مؤسسة الرسالة، جـ٢،ص٧٣٤).

وحين طلب منه بعض أقاربه كالإمام علي بن أبي طالب- رضي الله عنه- يوم فتح مكة أن يجمع لهم الحجابة (السدانة) للكعبة المشرفة مع

السقاية قال له :" إنما أعطيكم ما تُرْزأون، لا ماتَرْزَأون" (ابن هشام، السيرة النبوية(تحقيق: مصطفى السقا ورفاقه)، د.ت،د.ط، بيروت: دار إحياء التراث العربي، جـ٤، ص ٥٥. قال المحققون للكتاب:" قال: أبو علي: وإنما معناه: إنما أعطيتكم ما تمنون كالسقاية التي تحتاج إلى مؤن، وأما السدانة فيرزأ لها الناس بالبعث إليها، يعني كسوة البيت" (المصدر نفسه، جـ٤،ص ٥٥ (الهامش). "فأعطاهم السقاية لما فيها من غرم وغنم وكلفة") يوسف القرضاوي، مرجع سابق،جـ٢،ص٧٣٤). ولهذا فقوله -صلى الله- لعبد المطلب بن ربيعة والفضل بن عباس: "إن الصدقة لا تنبغي لآل محمّد إنما هي أوساخ الناس" من قبيل تطييب الخاطر لهما، كي يدركا أن مقام النبوة لايسمح بمنح المتربصين بالدعوة وقائدها مجالاً للتقول بأنه منح قرابته شيئاً من حظوظ الدنيا.

٣. أما الحديث الثاني في شأن الحسن بن علي وأن النبي-صلى الله عليه وسلّم- نهاه عن تناول تمرة من تمر الصدقة، مزهدا له في ذلك، ومذكّراً بأنها من تمر الصدقة أي الزكاة، ومثل ذلك ماحكاه الحديث الثالث عن أن الرسول -صلى الله عليه وسلّم- ذاته كان يرغب أحياناً أن يتناول تمرة تقع على فراشه فيتذكر أنها من مال الزكاة فيتركها، وذلك كله إن دلّ على شيء فإنما يدل على مدى التربية على معاني

التقوى والورع والزهد في التعامل مع المال العام، لمن هم في مقام القدوة، حتى بلغ بهم الأمر ذلك المبلغ توقي تمرة واحدة لأنها من مال الزكاة أو خشية أن تكون كذلك، وهذا من أبلغ ما يدل على أن المسألة تربوية أولاً وآخراً، وإلا فمسألة التمرة والتمرتين لطفل غير مكلّف لا تقدّم أو تؤخِّر، وهو ماعناه الحافظ بن حجر العسقلاني (ت:٨٥٢هـ) في شرحه لحديث أبي هريرة عن الحسن بن علي، حيث استنبط ذلك بقوله عن الأطفال:"...وتأديبهم بما ينفعهم، ومنعهم مما يضرهم، ومن تناول المحرّمات، وإن كانوا غير مكلّفين ليتدربوا بذلك" (فتح الباري، شرح صحيح البخاري، د.ت، د.ط، بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، جـ٣، ص ٣٥٥). وفي قوله- ص- :" أما علمت أنّا لا نأكل الصدقة" ونحوه ما يدل على أن لا علاقة للأمر سوى بالزهد، والنفرة من المال العام، وتلك غاية مسلك التقوى، حتى لدى خلفاء الرسول الراشدين كعمر بن الخطاب – على سبيل المثال- وهو ما دفع الإمام القرضاوي ليعلّق على هذه الجملة وما في معناها بقوله:" ...فالذي يبدو لي أن النبي-صلى الله عليه وسلّم- قاله بوصفه إمام الجماعة ورئيس الدولة، فإن اجتماع الصدقات عنده لا يحلّها له، ولا لأهل بيته، لأنها ملك المسلمين جميعاً. ومن هنا روي أن عمر شرب

من لبن الصدقة خطأ فتقيأه" (القرضاوي، مرجع سابق، جـ٢، ص٧٣٥

٤. ومن أبرز ما يدل دلالة قاطعة على أن لا علاقة لهذا المنع لبني هاشم وبني المطلب من أخذ مال الزكاة لمنزلة لهم، ترفعهم كشرف النسب ونحوه على بقية أبناء المجتمع، وإنما تربية لهم على الأخذ بالعزيمة، ووضع أنفسهم في موضع القدوة التي تقبل أن تَحْرِمِ نفسها مما أبيح لغيرها، علاوة على أن بعضهم قد يستغل موقعه ليحصل على امتيازات ما كان له أن يحصل عليها، لو لم يكن في ذلك الموقع من القرب من قائد الأمة محمّد -صلى الله عليه وسلّم- ما دل عليه الحديث الرابع حديث أبي رافع (مولى النبي -صلى الله عليه وسلّم-) ومنعه له من أن يشارك في جمع مال الزكاة، وقوله - عليه الصلاة والسلام- له :" إن مولى القوم من أنفسهم". قال الشوكاني(ت: ١٢٥٠هـ): " أي حكمه كحكمهم" (نيل الأوطار ، ١٤٠٣هـ-١٩٨٣م، ط الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية، جـ ٤ ، ص ١٧٤). ومعلوم أن المقصود هنا من تحريم الزكاة أو الصدقة على مثل هذه الفئة إنما هو مظنة استغلال الخادم أو العبد أو العامل موقعه كذلك في القرب من الرسول -صلى الله عليه وسلّم- بوصفه قائد الأمة وزعيمها، كما

أقاربه، سواء في حياة النبي- ص- أم في زمن انتشار الغنائم والفيء، فيحصلون على امتيازات ما كان لهم أن يحصلوا عليها، لو لم يكونوا في ذلك الموقع، بدليل أن الصدقة لا تحرم على الموالي قبل أن يرتبطوا بخدمة النبي أو أيّ من أقاربه، وكذا لو انتقل المولى إلى غيرهم وصار خادماً له أو عاملاً عنده. والواقع أنّ ذلك أمر مشاهد ملحوظ في كل عصر ومصر حين يستقوي بعض العساكر أو المرافقين أو العمال أو السائقين أو المقرّبين إلى ذوي السلطة والنفوذ بمواقعهم القريبة منهم في الحصول على مكاسب وامتيازات من الناس ما كان لهم أن يحصلوا عليها، لو لم يكونوا في ذلك الموقع. ولهذا فقد ردّ ابن الأمير الصنعاني (ت:١١٨٢هـ) في سياق شرحه لحديث أبي رافع هذا على من ذهب إلى أن العلة في تحريم الزكاة على النبي-ص- وآله هي شرف النسب بقوله:" وذهبت جماعة إلى عدم تحريمها عليهم (يعني موالي بني هاشم) لعدم المشاركة في النسب، ولأنه ليس في الخُمُس سهم، وأجيب بأن النص (يقصد هذا الحديث وأمثاله) لا تقدّم عليه هذه العلل فهي مردودة، فإنها ترفع النص. قال ابن عبد البرّ هذا خلاف الثابت من النص، ثم هذا نص على تحريم العمالة على الموالي، وبالأولى على آل محمّد، -ﷺ- لأنه أراد الرجل الذي عرض على أبي رافع أن يوليه

على بعض عمله الذي ولّاه النبي -ﷺ- فينال عمالة، لا أنه أراد أن يعطيه من أجرته، فإنه جائز لأبي رافع أخذه، إذ هو داخل تحت الخُمُس الذين تحل، لأنه قد ملك ذلك الرجل أجرته فيعطيه من ملكه، فهو حلال لأبي رافع" سبل السلام، د.ت، د.ط، صنعاء: مكتبة الجيل الجديد، جـ٢، ٦٤٠).

وقال الإمام القرضاوي في موسوعته (فقه الزكاة) :" وحديث أبي رافع يؤكد هذا المعنى، ويبن أن إبعاد آل بيت النبي -ص- وأقاربه عن شؤون الصدقة ليس لشرف النسب، ولكن لدفع التهمة، وقطع ألسنة المفترين، ووضع الأسوة الحسنة، وتربية الآل ومواليهم أن يوطنوا أنفسهم على تحمّل المغارم، لا الطمع في المغانم، ولو كان المنع للشرف ما دخل الموالي (الخدم والعمال عندهم) في المنع" (القرضاوي، مرجع سابق، جـ٢، ص ٧٣٤-٧٣٥).

والواقع أن القول بان العلّة في منع أهل البيت النبوي وقرابة النبي-صلى الله عليه وسلّم- هو مقام الأخذ بالعزيمة أو التربية بالمعالي، منعاً للتقول والطعن في نزاهته -صلى الله عليه وسلّم- وليس لشرف النسب هو قول غير واحد من أهل العلم المحققين قديماً وحديثاً، فمن القدامى الإمام ابن تيمية الذي قال:" وأمّا تحريم الصدقة فحرمها عليه وعلى أهل بيته تكميلاً لتطهيرهم، **ودفعاً للتهمة**، كما لم يورّث، فلا تأخذ ورثته درهماً ولا ديناراً،

بل لا يكون له ولا لمن يمونه من مال الله إلا نفقتهم ..."(الفتاوى، مصدر سابق، جـ١٩، ٣٠-٣١)، وكذا الحافظ ابن حجر العسقلاني، حين استدل على ذلك بقوله تعالى (قُلْ مَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ مِنْ أَجْرٍ وَمَا أَنَا مِنَ الْمُتَكَلِّفِينَ) ص: ٨٦

(ص:٨٦)، وأعقبها بالقول:" **ولو أحلها لآله لأوشك أن يطعنوا فيه**" (الفتح، مصدر سابق، جـ٣، ص ٣٥٤)، ومن المتأخرين الشوكاني الذي تابع ابن حجر في ذلك وأورد الآية ذاتها، ونص العلة التي أوردها، وإن لم يعزها إليه)نيل الأوطار، مصدر سابق، جـ٤، ص ١٧٣).

ورد على صاحب كتاب البحر الزخار الإمام أحمد بن يحيى المرتضى(ت:٨٤٠هـ) الذي زعم أن علة التحريم هي الشرف قائلاً- أي الشوكاني-:" قلنا جَزْم الخبر (أي الحديث الصحيح الصريح) يدفع ذلك، ونَصْب هذه العلة في مقابل هذا الدليل الصحيح من الغرائب التي يعتبر بها المتيقظ") المصدر السابق، جـ٤، ص١٧٤).

وتاكيداً على هذا المعنى يقول المفكِّر الأديب الناقد أحمد بن محمّد الشامي في سياق مناقشته لمشكلة الحكم في النظرية الزيدية الهادوية وحصرها في بني هاشم من البطنين:

" ولعلّ من واجبي لا كمؤرّخ، بل كناصح بتحرّي الصواب أن أفصح عن وجهة نظر اقتنعت بها منذ أمد بعيد، وأشرت إليها مراراً في بعض كتبي وأشعاري، وفحواها أنه لا خير فيمن حُرِّمت عليهم الزكاة من أهل البيت في الولاية العامة، بلْه الاستئثار بها واحتكارها" (أحمد بن محمّد الشامي، تاريخ اليمن الفكري في العصر العباسي،١٤٠٧هـ-١٩٨٧م، ط الأولى، بيروت: دار النفائس، جـ١، ص ١٢١) .

لماذا لا تمييز هنا؟

وتبقى الإشارة جديرة بأن ليس من التميّز على الخلق في شيء، ولم يخطر ببال أحد مطلقاً، أن يأخذ القائد نفسه ومن كان في موضع القدوة من أهله بمسلك المعالي ونمط العزائم، لما يتركه ذلك في نفسه وأتباعه من أثر تربوي حميد، مترفع عن حظوظ النفس، ولعاع الدنيا، ويسمو بهم نحو المعالي، مع ما فيها من المعاناة المادية، في الوقت الذي يجعل تأثيرهم في نفوس أتباعهم أكبر. وكما لم يورّث الرسول -صلى الله عليه وسلّم- درهماً ولا ديناراً لأهله وذريته من بعده، وقد كان على رأس الدولة الإسلامية وبيت مالها؛ فقد جعل الله لأزواجه أمهات المؤمنين خصوصية في بعض الأحكام من حيث الأخذ بالعزيمة، والتربية على المعالي، مع أن ذلك مباح لسائر نساء المسلمين. تأمّل في قول الحق -تعالى قال تعالى (يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ قُل لِّأَزْوَاجِكَ إِن كُنتُنَّ تُرِدْنَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا وَزِينَتَهَا فَتَعَالَيْنَ أُمَتِّعْكُنَّ وَأُسَرِّحْكُنَّ سَرَاحًا جَمِيلًا {٣٣/٢٨} وَإِن كُنتُنَّ

تُرِدْنَ اللـهَ وَرَسُولَهُ وَالدَّارَ الْآخِرَةَ فَإِنَّ اللـهَ أَعَدَّ لِلْمُحْسِنَاتِ مِنكُنَّ أَجْرًا عَظِيمًا {٢٩/٣٣} يَا نِسَاء النَّبِيِّ مَن يَأْتِ مِنكُنَّ بِفَاحِشَةٍ مُّبَيِّنَةٍ يُضَاعَفْ لَهَا الْعَذَابُ ضِعْفَيْنِ وَكَانَ ذَلِكَ عَلَى اللـهِ يَسِيرًا {٣٠/٣٣} وَمَن يَقْنُتْ مِنكُنَّ لِلهِ وَرَسُولِهِ وَتَعْمَلْ صَالِحًا نُّؤْتِهَا أَجْرَهَا مَرَّتَيْنِ وَأَعْتَدْنَا لَهَا رِزْقًا كَرِيمًا {٣١/٣٣} يَا نِسَاء النَّبِيِّ لَسْتُنَّ كَأَحَدٍ مِّنَ النِّسَاء إِنِ اتَّقَيْتُنَّ فَلَا تَخْضَعْنَ بِالْقَوْلِ فَيَطْمَعَ الَّذِي فِي قَلْبِهِ مَرَضٌ وَقُلْنَ قَوْلًا مَّعْرُوفًا {٣٢/٣٣}) الأحزاب: ٢٨ - ٣٢

كما أن من الأمثلة التاريخية الشهيرة الواردة في هذا الباب ماروته بعض المصادر التاريخية عن الخليفة الراشد عمر بن الخطاب -رضي اللـه عنه- وأورده الكاتب المعاصر الشهير خالد محمد خالد في كتابه خلفاء الرسول، تحت عنوان(**ألأنك ابن أمير المؤمنين)** ، حيث كان قد لفت نظر عمر إبل سمان رآها تأكل في مرعى المسلمين، فسأل لمن هذه؟ فقيل له: "لابنك عبد اللـه يا أمير المؤمنين"، فاستدعى ابنه عبد اللـه على الفور، وخاطبه: - وهو يفتل سبلة شاربه وذلك شأنه في الأمر الجلل- لمن هذه يا عبد اللـه بن عمر، فقال عبد اللـه: هذه إبل اشتريتها من مالي، كما يعمل المسلمون، وهي أمضاء (أي هزيلة)، فأسقيتها وأعلفتها حتى صارت كما ترى، فقال عمر: ألأنك ابن أمير المؤمنين، وماذا سيقول الناس يا عبد اللـه بن عمر: أفسحوا الطريق لإبل ابن أمير المؤمنين، أفسحوا المرعى لإبل بن أمير المؤمنين، فأمره – من فوره- أن يبيعها برأس مالها، وأن يرجع أرباحها

لبيت مال المسلمين(خلفاء الرسول، ١٤٠٥هـ-١٩٨٥م، ط الثالثة، بيروت: دار الكتاب العربي، ص ١٩٩).

الخلاصة: معاملة فقراء بني هاشم كغيرهم

في ضوء كل ما سبق فإنه لما كان من المقرّر لدى علماء أصول الفقه أن الأحكام تدور مع عِلَّتها وجوداً وعدماً، ولما كانت الفتوى تتغير بتغير الأزمنة والأمكنة والأحوال والنيات والعوائد (ابن قيّم الجوزية، إعلام الموقعين عن ربّ العالمين، د.ت، د.ط، القاهرة: دار الحديث، جـ٣،ص ١)، ولما كانت "الشريعة مبناها وأساسها على الحِكَم ومصالح العباد في المعاش والمعاد، وهي عدل كلها ورحمة كلها، ومصالح كلها وحِكْمة كلها..." (المصدر السابق، جـ٣،ص١). وبالنظر إلى أن هناك تمييزاً موهوماً لبني هاشم، فحتى فقراؤهم لم يعودوا يحصلون في زماننا على أموال الخُمُس أو الفيء، تلك التي كانوا يحصلون عليها زمن النبي-صلى الله عليه وسلّم، وذلك لغياب عملية الفيء من الأساس، فغاب حُكمه تبعاً لذلك، وحيث صار وضع بعضهم غاية في السوء والحرمان، إذ اجتمع عليهم غياب نظام الغنيمة أو الفيء، مع اعتقادهم باستمرار حكم حرمة الصدقة عليهم، رغم انتفاء عِلّة مظنة استغلال بعضهم لموقعه، أو استئثاره بشيء دون بقية الناس، ولأن الشريعة لا تجيز وقوع الضرر على أحد، حيث قامت على

مراعاة مصالح العباد وإبعاد الضرر عنهم " فكل مسألة خرجت من العدل إلى الجور، وعن الرحمة إلى ضدّها، وعن المصلحة إلى المفسدة، وعن الحكمة إلى العبث فليست من الشريعة، وإن أدخلت فيها بالتأويل، فالشريعة عدل الله بين عباده، ورحمته بين خلقه، وظله في أرضه، وحكمته الدالة عليه ، وعلى صدق رسوله-ص- أتم دلالة وأصدقها..." (المصدر نفسه، جـ٣،ص١). لذلك فإن التحقيق العلمي يفضي إلى مشايعة رأي الحنفية الذين أجازوا منذ وقت مبكر منح فقراء بني هاشم من مال الصدقة الفريضة والتطوع، إذا حرموا سهم ذوي القربى (ابن حجر، فتح الباري، مصر سابق، جـ٣،ص ٣٥٤، والقرضاوي، مرجع سابق، جـ٢، ص ٧٣١).

وهذا ترجيح بعض العلماء المتأخرين كعلامة الهند ولي الله الدهلوي (ت: ١١٧٦هـ)، الذي يؤكّد تلك العلة وهي منعهم من الصدقة في مقابل منحهم من مال الغنيمة والفيء، ليسد ما قد يظنه الظانون أو يتقوله المتقولون عليه مما لايجوز، فأراد أن يسدّ هذا الباب بالكُليّة، ولما انتفت اليوم علّة ذلك فقد انتفى الحكم كذلك (حجة الله البالغة، جـ٢، ص ٥١٢(نقلاً عن: القرضاوي، مرجع سابق، جـ٢،ص٧٣٤). وكذا للعِلّة ذاتها ذهب الإمام القرضاوي، واستغرب أن يستمر بعض الفقهاء في

القول بتحريم أخذ الزكاة على بني هاشم والمطلب، حتى لو لم يحصلوا على خُمُس الخُمُس، متسائلا باستنكار :" هل من إكرام آل بيت النبي-صلى الله عليه وسلّم- أن يتركوا حتى يهلكوا جوعاً، ولا يعطوا من مال الزكاة الذي هو حق معلوم" (القرضاوي، المرجع السابق، جـ٢،ص٧٣٩). ونقل الجواز عن جماعة من علماء المذاهب الأربعة وغيرها (المرجع السابق، جـ٢، ص٧٣٨- ٧٣٩).

ويظهر أن في الأخذ بهذا الاتجاه خروجاً من الإشكال، سواء من جهة غياب تحقيق مقصد المساواة بين النّاس، وبقاء التمييز الموهوم لبني هاشم، أم من جهة الاستمرار في حرمان فقرائهم من حقهم المعلوم كغيرهم في الزكاة، وحصولهم على غير ذلك من من صدقات التطوع كغيرهم من المستحقين، أم من جهة الجدل الواسع في الرأي الذي تبناه بعض أعضاء هيئة علماء اليمن وأذاعه الشيخ الزنداني نيابة عنهم بحق الهاشميين من خُمُس الخُمُس في الركاز، ونحن في غنى عن ذلك، في ظل الأخذ بذلك القول القائم على قواعد الأصول، وأساليب التربية النبوية، في تحقيق مقصد المساواة بين أفراد المجتمع المسلم. والله أعلم.

المحتويات

مقدِّمة ٥

حـــــوار الحضـــــارات:قراءة في الأصول التربوية الإسلامية ٧

الانعكاسات التربوية:.. ٢٥

مشروع الخطة العربية للتربية على حقوق الإنسان٢٠٠٩- ٢٠١٤م............................ ٤٧

رؤية نقدية : تحدّي المرجعية أو الأصول والمبادئ ٤٧

أولاً: تعليق موجز على الإعلان العالمي لحقوق الإنسان:..................................... ٥١

ثانياً : تعليق موجز على اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة ١٩٧٩م: ٥٥

دور المؤسسات التربوية في مواجهة مظاهر العنف.. ٦٣

(مركزية الدور المدرسي) ٦٣

المدرسة هي المحور:.. ٦٤

دور المدرسة من خلال وظائفها: ٦٥

هل هو إشكال المصطلح أيضا؟ ٧٨

العمل التطوعي والإرهاب.. ٧٨

أزمة المعلّم العربي بين الألم والأمل.. ٨٩

سبب الأزمة:... ٩١

المعلّم مصنوع أم مطبوع؟:.. ١٠١

خصائص المعلّم الجيّد: ١٠٢

تحدّيات أمام المعلّم العربي:... ١٠٦

الإسراء والمعراج ودرس التربية التوحيدية.. ١١٣
الخُمُس بين وهم الامتياز الهاشمي وأسلوب التربية بالمعالي.. ١٢٧
تعقيباً على رأي الشيخ الزنداني في الخُمُس وبني هاشم ١٢٧
مناقشة دلالة الأحاديث: ١٣٣
الخلاصة: معاملة فقراء بني هاشم كغيرهم ١٤٦

بسم الـلـه الرحمن الرحيم

السيرة العلمية

للأستاذ الدكتور أحمد محمد الدَّغشي

دكتوراه الفلسفة في الفكر التربوي الإسلامي(أصول التربية الإسلامية وفلسفتها)

أستاذ الفكر التربوي الإسلامي- كلية التربية- جامعة صنعاء

جامعة صنعاء- كلية التربية- قسم أصول التربية **addaghashi@yahoo.com**

هاتف (جوّال): صنعاء ٠٠٩٦٧٧٣٧٢٣٥٦٧٧

واتس آب٠٠٩٦٧٧٧١٢٢٢٠٥

اولاً: معلومات عامة

- **مواليد** محافظة صنعاء- اليمن ١٣٨٦هـ-١٩٦٧م
- **بكالوريوس تربية:** جامعة صنعاء- كلية التربية - قسم الدراسات الإسلامية- ١٩٩٠م- اليمن (الثاني على الدفعة في المعدل التراكمي٨٩.٧٥%).
- **معيد** : كلية التربية- جامعة صنعاء ١٩٩١-١٩٩٢م
- **ماجستير:** جامعة اليرموك - كلية الشريعة والدراسات الإسلامية - برنامج التربية في الإسلام ١٩٩٥م - الأردن- **(الأول على الدفعة في المقررات الدراسية)**- عنوان الرسالة (**الأساس الفطري في التربية الإسلامية**).
- **دكتوراة:** جامعة الخرطوم- كلية التربية - قسم فلسفة التربية وتاريخها - عنوان الأطروحة (**نظرية المعرفة في القرآن وتضميناتها التربوية) ١٩٩٨م**- نشرت عبر المعهد العالمي للفكر الإسلامي - فيرجينيا - أمريكا- فرع المعهد بعمّان ٢٠٠٢م).

التخصص الدقيق: الفكر التربوي الإسلامي (أصول التربية الإسلامية وفلسفتها)

التخصص العام: الفكر التربوي

اللقب العلمي: أستاذ

٢٠١٠م	أستاذ في الفكر التربوي الإسلامي (أصول التربية الإسلامية وفلسفتها)- كلية التربية- جامعة صنعاء
٢٠٠٢-٢٠٠٥م	رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية- كلية التربية- أرحب- جامعة صنعاء.

عضو الجمعية التربوية اليمنية

٢٠٠٥م عميد كلية التربية والآداب - جامعة الأندلس (الأهلية)

٢٠١٠م- الآن الناطق الرسمي باسم المنتدى العالمي للوسطية- فرع اليمن

٢٠١٦م عضو الاتحاد العالمي لعلماء المسلمين فرع اليمن

ثانيا: التدريس والأنشطة الاكاديمية

أ- **التدريس:**

١- **في جامعة صنعاء :**

م	المقرر	مستوى المقرر
١	أصول التربية	بكالوريوس
٢	أصول التربية الإسلامية	بكالوريوس
٣	فلسفة التربية	بكالوريوس
٤	علم الاجتماع التربوي	بكالوريوس
٥	التربية المقارنة	بكالوريوس
٦	الثقافة الإسلامية	بكالوريوس
٧	أصول التربية العامة	الدبلوم العالي
٨	أصول التربية الإسلامية	الدبلوم العام العالي
٩	فلسفة التربية	ماجستير
١٠	تعليم الكبار	ماجستير
١١	التربية الأساسية	ماجستير
١٢	مناهج البحث التربوي	ماجستير
١٣	نظريات الفكر التربوي	ماجستير

٢- **في جامعة العلوم والتكنولوجيا (اليمنية الأهلية):**

م	المقرّر	مستوى المقرّر
١	الفكر الإسلامي	بكالوريوس

٢	الدعوة والدعاة	بكالوريوس
٣	الثقافة الإسلامية	بكالوريوس
٤	منهج البحث التربوي	بكالوريوس
٥	أصول التربية العامة	بكالوريوس
٦	أصول التربية الإسلامية	بكالوريوس
٧	النظم الاجتماعية في الإسلام	بكالوريوس
٨	الأخلاق في الكتاب والسنة	بكالوريوس
٩	السيرة النبوية	بكالوريوس
١٠	حاضر العالم الإسلامي	بكالوريوس
١١	المناهج العامة	بكالوريوس

٣- **في المعهد العالي للإرشاد التابع لوزارة** الأوقاف والإرشاد (اليمنية)**:** درَّست فيه المقررين التاليين في العام ١٩٩٩م: حاضر العالم الإسلامي- مذاهب فكرية معاصرة.

٤- **جامعة الأندلس (الأهلية):** درّست في **جامعة الأندلس** (الأهلية)- إلى جانب كوني عميداً لكليتي الآداب والتربية- مقرر أصول التربية في الفصل الأول من العام الجامعي ٢٠٠٦م.

٥- **جامعة السلطان قابوس:** عملت استشارياً وأستاذاً زائراً في جامعة السلطان قابوس بمسقط- سلطنة عمان للثلاثة فصول دراسية وفصل صيفي، أي منذ ربيع الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٥/٢٠١٤م حتى نهاية ربيع الفصل الثاني، من العام ٢٠١٦/٢٠١٥م- وقمت بتدريس مقررات الإشراف التربوي، ونظام التعليم في عمان ودول الخليج، و أصول التربية، والإدارة المدرسية، واقتصاديات التعليم .

ب- الإشراف الأكاديمي على الرسائل العلمية (ماجستير):

جـ- مناقشة الرسائل العلمية في جامعة صنعاء وغيرها من الجامعات اليمنية:

أشرفت على ٢٠ رسالة ماجستير مابين إشراف رئيس ومساعد، وناقشت ١٤ رسالة (تفصيلها كلها في السيرة الذاتية الموسعة المرفقة).

ثالثا: الانشطة الأكاديمية والإبداعية (البحوث والكتب العلمية

أ- **بحوث الدوريات العلمية المُحكمة:**

١. الدغشي، أحمد محمد (٢٠٠٣). فلسفة الأهداف في التربية الإسلامية: دراسة نقدية تأصيلية. مجلة الدراسات الاجتماعية. جامعة العلوم والتكنولوجيا- اليمن، (١٥)،١٣-٦٤.

٢. الدغشي، أحمد محمد (٢٠٠٣). المعاهد العلمية في اليمن: نشأة وواقعا ومستقبلا. مجلة شؤون العصر، اليمن، (١٢)، ٢٥-٦٨.

٣. الدغشي، أحمد محمد (٢٠٠٣). التربية الإسلامية: دراسة في أصول المصطلح وخلفية الدلالة. مجلة البحوث والدراسات التربوية - مركز البحوث والتطوير التربوي- اليمن، (١٨)، ١٤٩-١٧٠.

٤. الدغشي، أحمد محمد (٢٠٠٤). أبو حيان التوحيدي وجوانب من اهتماماته التربوية، مجلة التجديد - الجامعة الإسلامية العالمية-ماليزيا، (١٧).

٥. السامرائي، فاروق عبد المجيد؛ والدغشي، أحمد محمد (١٩٩٧). الأساس الفطري في التربية الإسلامية (ملخص شامل لرسالة الماجستير – منشور باسم الباحث ومشرفه الدكتور فاروق السامرائي بحسب تقاليد الجامعات الأردنية للأبحاث المتميزة)، مجلة دراسات - الجامعة الأردنية،٢ (٢٤)، ٢٧٦-٢٨٥.

٦. الدغشي، أحمد محمد (٢٠٠٦).الفكر التربوي والعولمة: البراجماتية نموذجاً. مجلة جامعة الأنبار للدراسات الإنسانية- العراق (١)،١١٦-١٥٦.

٧. الدغشي، أحمد محمد (٢٠٠٧). النزعات المادية في تفسير التاريخ وانعكاساتها التربوية. مجلة الدراسات الاجتماعية- جامعة العلوم والتكنولوجيا - اليمن، (٢٢)،١٧-٧٥.

٨. الدغشي، أحمد محمد؛ وبرقعان، أحمد محمد (٢٠٠٧). الأبعاد المتضّمنة لمفهوم الوحدة اليمنية في المقررات الدراسية للمواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية-جامعة حلوان- مصر - ٤، (١٣)،٣٠٣-٣٣٤.

٩. الدغشي، أحمد محمد (٢٠٠٩). تطوير أداء الأستاذ الجامعي من خلال وظائفه الثلاث مع التركيز على الحالة اليمنية. المجلة العلمية لكلية التربية-جامعة ذمار - اليمن- ٦ (١)- يناير ٢٠٠٩م،١٣-٥٠.

١٠. الدغشي، أحمد محمد؛ والتركي، حسين (٢٠٠٩). الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلم اليمني في المرحلة الثانوية وعلاقتها بأدائه المهني. مجلة الباحث الجامعي – العلوم والإنسانيات-جامعة إب-اليمن. (٢١)،٢٠٧-٢٤٢. (نشر هذا البحث وفقاً للتقاليد الأكاديمية بجامعة صنعاء، حيث يعدّ البحث في الأساس جزءاً من رسالة ماجستير للباحث حسين التركي تمت تحت إشرافي إشرافاً رئيساً، وتحسب واحدة من نقاط السجل الأكاديمي للمشرف، وفقاً للائحة الأكاديمية بجامعة صنعاء).

١١. الدغشي، أحمد محمد (٢٠٠٩). فلسفة المساواة بين الرجل والمرأة في الاتفاقات والإعلانات الدولية في ضوء فلسفة التربية الإسلامية. مجلة التربية- جامعة الأزهر- مصر - (١٤١) الجزء الأول،٢٠٩-٢٥٩.

١٢. الدغشي، أحمد محمد (٢٠١١). الحركة الحوثية: الجذور الفكرية والدلالات التربوية، THE JORNAL OF ISLAMIC SCINCES مجلة العلوم الإسلامية (التركية). جامعة استانبول-تركيا (صدرت باللغتين التركية والعربية). (١)، المجلد السادس.

١٣. الدغشي أحمد محمد (٢٠١٣). نظرية الإمامة عند الحوثية، مجلة الإسلام والعالم المعاصر (علمية محكّمة)، مركز الملك فيصل البحوث والدراسات الإسلامية، الرياض- السعودية، العدد الأول، المجلد الثامن.

١٤. الدغشي، أحمد محمد (٢٠١٧). الأصول التربوية النفسية والأخلاق: أنموذج النظرية السلوكية الترابطية. مجلة جامعة الأندلس - صنعاء، العدد الثالث عشر(قيد النشر).

ب- الكتب المنشورة :

١. الدغشي، أحمد محمد (**٢٠٠٢). نظرية المعرفة في القرآن وتضميناتها التربوية.** عمّان ودمشق:المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار الفكر (٤٧٢ صفحة).

٢. الدغشي، أحمد محمد (٢٠٠٦). **الأساس الفطري في التربية الإسلامية.** الاسكندريه: دار الوفا لدنيا الطباعة والنشر (٢٧٥ صفحة).

٣. الدغشي، أحمد محمد **(٢٠٠٤). صورة الآخر في فلسفة التربية الإسلامية**. الرياض: وزارة التربية والتعليم (١٧١ صفحة).

٤. الدغشي، أحمد محمد (٢٠٠٨). **التنمية وعولمة التربية** (مع نخبة من الباحثين والكتّاب في محاور مختلفة ضمن كتاب: **إشكالية التنمية ووسائل النهوض(رؤية في الإصلاح)**. الدوحة: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية (٤٦٧-٥٣٤ صفحة).

٥. الدغشي، أحمد محمد (٢٠١٠). **مقدمات أربع أولية في فقه المرأة المعاصرة**. صنعاء: المنتدى العالمي للوسطية - فرع اليمن (٨٥ صفحة).

٦. الدغشي، أحمد محمد (٢٠١٢). **الفكر التربوي للقاعدة مع التركيز على الحالة اليمنية: دراسة تقويمية**. الرياض: مركز الدين والسياسة وبيروت: مؤسسة الانتشار العربي (٢٢٣ صفحة).

٧. أحمد محمد الدغشي (٢٠١٢). **إسهامات المسلمين في الحضارة الإنسانية** (مع مجموعة من الباحثين في محاور مختلفة ضمن كتاب **الثقافة الإسلامية**) صنعاء: جامعة العلوم والتكنولوجيا (١٠٣-١٤٦).

٨. أحمد محمد الدغشي (٢٠٠٨). **قراءة حضارية في إشكالات فكرية معاصرة: من يمثِّل الإسلام؟** دمشق: دار الناقد الثقافي (١٩٣ صفحة).

٩. أحمد محمد الدغشي (٢٠٠٣). **أهل السنة والجماعة: إشكال في الفهم أم في المفهوم ؟**. صنعاء: مركز عبادي للدراسات والنشر (١٠٥ صفحات).

١٠. الدغشي، أحمد محمد (٢٠٠٤). **التقريب بين السنة والشيعة والخلاف السلفي السلفي في اليمن: فقه العبرة وحتمية المراجعة** (رسالتان في كتاب). صنعاء: مركز عبادي للدراسات والنشر (٨٠ صفحة).

١١. الدغشي، أحمد محمد (١٩٩٢). **مواقف الإسلاميين من أزمة الخليج: دراسة نقدية إصلاحية**. صنعاء: مكتبة الإرشاد (٢٨٣ صفحة).

١٢. الدغشي، أحمد محمد (٢٠١٠). **حوار المشرق والمغرب بين حسن حنفي ومحمد عابد الجابري** (مشاركة مع نخبة من الكتّاب ضمن محاور مختلفة). بيروت: الدار العربية للعلوم (٢٥١-٢٧٦).

١٣. -الدغشي، أحمد محمد (٢٠٠٩). **حركات زيدية معاصرة: الحوثيون** (مشاركة مع نخبة من الكتاب ضمن ملّف التشيّع في اليمن وهو في الأصل بذرة كتاب: الظاهرة الحوثية أو الحوثيون) – دبي: مركز المسبار .١٤-

١٤. - الدغشي، أحمد محمد (٢٠١٠). **الحوثيون: دراسة منهجية شاملة لطبيعة النشأة وعوامل التكوين وجدلية العلاقة بالخارج ومشاهد المستقبل**.بيروت: دار العلوم والدوحة : دار المورد للإعلام (١٨١ صفحة).

١٥. الدغشي، أحمد محمد (٢٠١٣). **الحوثيون ومستقبلهم العسكري والسياسي والتربوي**. الدوحة: منتدى العلاقات الدولية (٣٠٧ صفحة).

١٦. الدغشي، أحمد محمد (٢٠١٤). **الظاهرة السلفية: التعددية التنظيمية والسياسات** (مشاركة مع ثلة من الكتاب والباحثين- تحرير الدكتور بشير نافع وزميليه). الدوحة: مركز الجزيرة للدراسات (٧٥-٨٧ صفحة).

١٧. الدغشي، أحمد محمد (٢٠١٤). **السلفية في اليمن: مدارسها الفكرية ومرجعياتها العقائدية وتحالفاتها السياسية**. الدوحة: مركز الجزيرة للدراسات (٣٩٧ صفحة).

١٨. الدغشي، أحمد محمد (٢٠١٧). **دراسات في أصول التربية الإسلامية**. عمّان: مركز الكتاب الأكاديمي.

١٩. الدغشي، أحمد محمد (٢٠١٧). **دراسات في فلسفة التربية الإسلامية**. عمّان: مركز الكتاب الأكاديمي.

٢٠. الدغشي، أحمد محمد (٢٠١٧). **دراسات في الفكر التربوي الإسلامي**. عمّان: مركز الكتاب الأكاديمي.

٢١. الدغشي، أحمد محمد (٢٠١٧). **مناهج التربية الإسلامية وتحديات المرحلة**. عمّان: مركز الكتاب الأكاديمي.

٢٢. الدغشي، أحمد محمد (٢٠١٧). **في التغيير التربوي**. عمّان: مركز الكتاب الأكاديمي.

٢٣. الدغشي، أحمد محمد (٢٠١٧). **التربية ودورها في البناء والوحدة والحضارة**. عمّان: مركز الكتاب الأكاديمي.

٢٤. **٢٤**- الدغشي، أحمد محمد (٢٠١٧). **دراسات تربوية معاصرة في قضايا المرأة** .الكويت: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية-:مؤسسة روافد.

جـ- كتب تنتظر النشر في الفكر الإسلامي العام:

١. الدغشي، أحمد محمد (ينتظر النشر). **الإسلاميون وحتمية المراجعة**

٢. الدغشي، أحمد محمد (ينتظر النشر). **إسلامية لا طائفية**

٣. الدغشي، أحمد محمد (ينتظر النشر).**حوار في الإسلام والعلمانية: العلمانية في المجتمعات الإسلامية حلّ ممكن أم كارثة أكبر؟!**

٤. الدغشي، أحمد محمد (ينتظر النشر). **الحرية الفكرية بين الفكر الإسلامي والفكر الغربي.**

٥. الدغشي، أحمد محمد (ينتظر النشر). **حوارات إعلامية في الفكر والدعوة والتربية**

رابعا: خدمة الجامعة والمجتمع المحلي

أ- **خدمة الجامعة:** تتوزع خدمة الجامعة بين عضوية لجان في القسم لتطوير برنامج الماجستير، وتقديم تصوّر لبرنامج الدكتوراة، والقيام بمقابلة الطلبة المتقدمين للماجستير، وتمثيل القسم لدى بعض الجهات داخل الجامعة وخارجها، مع المشاركة في بعض ورش العمل والندوات والمؤتمرات الداخلية والخارجية، والتحكيم لبعض الدراسات والوثائق والكتب . والمشاركة في ١٢ مؤتمراً داخليا وخارجياً بأوراق عمل ودراسات، والمشاركة في حضور ٤ مؤتمرات، و٥ ورش عمل، على مستوى داخلي وخارجي.

ب- **خدمة المجتمع:** هناك نشاط مستمر يتنوّع بين الكتابة في المجلات الجامعة والصحف والمواقع وسواها بلغت أكثر من ٢٠٠ مقالة ودراسة مختلفة في الحجم والموضوع، وتتوزع بين الفكر التربوي الإسلامي والفكر الإسلامي العام، وبين محاضرات عامة وندوات تصل إلى أكثر من ٥٠ محاضرة وندوة.

خامساً: شهادات الخبرات والمشاركات:

لدي شهادات خبرة تتوزع بين التدريس في جامعة صنعاء وغيرها من المؤسسات الأكاديمية، وبين المشاركات المتنوعة في الفعاليات التربوية والفكرية داخل اليمن وخارجها.

سادساً: شهادات الشكر والتقدير والإشادة

لدي أكثر من ٣٠ شهادة شكر وتقدير من جهات داخلية وخارجية، وحصلت على ٣ شهادات إشادة وتكريم داخلية منها جائزة رئيس الجمهورية التقديرية للبحث العلمي في

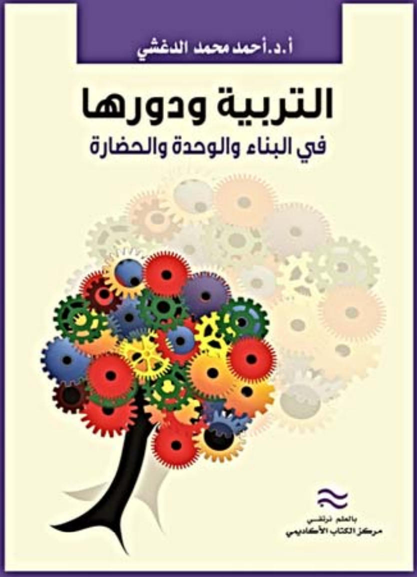
العام١٤٣١هـ- ٢٠١٠م عن كتاب (صورة الآخر في فلسفة التربية الإسلامية)، و٣ خارجية، منها الجائزة الأولى للمنتدى الإسلامي لندن، عن كتاب (مواقف الإسلاميين من أزمة الخليج) -١٤١٢هـ- ١٩٩٢م.

سابعاً:: خبرات وتجارب متنوعة:

لدي جملة من الخبرات المتنوعة في إطار حوار التقارب بين فرقاء الدّين والفكر ،تم بعضها في الولايات المتحدة وأوربا. وهناك حوارات فكرية وتربوية منها ٧صحفية أجريتها مع قيادات تربوية وفكرية داخلياً وخارجياً، كما أجريت معي ٥٢ مقابلة صحفية شاملة وجزئية ، و٣٧ مقابلة تلفزيونية، و٣٨ مقابلة إذاعية. كما قمت بـ٥ تعقيبات صحفية في الإطارين التربوي والإسلامي العام

اشتمل الكتاب على ثمانية محاور تبدأ بالعمل على استخلاص الآيات القرآنية الكريمة الهادفة إلى بث روح الوعي الحضاري في الفرد المسلم والمجتمع الإنساني بصورة عامة، لتنتقل إلى الموضوع الثاني الموجَّه إلى القادة التربويين العرب (الوزراء) الذين اجتمعوا في الرياض في مارس/ آذار2008م، على حين خصص الموضوع الثالث للقراءة النقدية في مشروع الخطة العربية للتربية على حقوق الإنسان 2009-2014م، من حيث تحدي المرجعيات (الأصول والمبادئ). ويأتي الموضوع الرابع للتركيز على محورية الدور المدرسي في مواجهة ظاهرة العنف. وهكذا يناقش الكتاب كذلك في موضوعه الخامس مسألة العمل التطوعي ودور التربية في ذلك، من حيث إقحامه في مايسمّى بالإرهاب! كما يعمل المؤلّف في موضوعه السادس على قراءة واقع المعلّم العربي وأزمته. أما الموضوع السابع فعبارة عن استخلاص الدرس التوحيدي من خلال معجزة الإسراء والمعراج للنبي الأعظم محمّد- صلى الله عليه وسلّم-.

واختتم الكتاب بمناقشة مسألة الخمس في الفقه الإسلامي، ولكن من زاوية البُعد التربوي بين وهم الامتياز الهاشمي وأسلوب التربية بالمعالي.



مركز الكتاب الأكاديمي
عمّان-وسط البلد-مجمع الفحيص التجاري
ص . ب : 11732 عمّان (1061) الأردن
تلفاكس: 96264619511+ موبايل: 962799048009+
الموقع الإلكتروني: www.abcpub.net
A.B.Center@hotmail.com / info@abcpub.net

9789957352356